

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Кафедра иностранных языков гуманитарных
и социально-экономических специальностей

С.Г. Иванова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

Монография

Рекомендовано к изданию Ученым советом Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Оренбургский государственный университет"

Оренбург
ИПК ГОУ ОГУ
2010

ББК
УДК
И

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Н.С. Сахарова

Доктор педагогических наук, профессор Н.В. Янкина

Иванова, С.Г.

И Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении : монография / С.Г. Иванова. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, . – 183с.

ISBN

В монографии рассматриваются теоретические и практические аспекты, обеспечивающие развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на иностранном языке. Анализируются результаты психологических и дидактических исследований проблемы развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении, характеризуются ее структурные компоненты, указываются педагогические условия реализации проблемы в учебном процессе

УДК
ББК

ISBN

© Иванова С.Г., 2010

© ГОУ ОГУ, 2010

Содержание

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ | 6 |
| 1.1 Коммуникативная компетентность в образовании студентов университета как педагогическая проблема..... | 6 |
| 1.2 Деловое общение студентов университета – коммуникативный аспект лингвистического образования..... | 28 |
| 1.3 Модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении..... | 49 |
| ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ..... | 67 |
| 2.1 Педагогические условия реализации потенциала делового общения как средства развития коммуникативной компетентности студентов университета..... | 67 |
| 2.2 Методическое обеспечение развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении..... | 92 |
| 2.3 Динамика развития коммуникативной компетентности студента университета в деловом общении..... | 122 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 146 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 149 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 170 |

Введение

Модернизация отечественного образования, вызванная вхождением России в Болонский процесс, интеграцией в мировое образовательное пространство, актуализирует процессы развития академической мобильности студентов университета как одного из важнейших условий реализации прав личности на качественное образование. Хартия университетов (Magna Charta Universitatum) выдвинула достижение универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие культур в качестве одного из основных принципов высшей школы в современном мире. Инструментом осуществления данного принципа является развитие коммуникативной компетентности в деловом общении. Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении актуализирует системные, коммуникативно-прагматические, лингвокультурологические, специальные знания, языковые формы и средства, логику построения делового высказывания и умение пользоваться профессиональной терминологией.

Наряду с общими требованиями работодателей к выпускникам вуза выросли и специфические требования, такие как: информационная компетентность и владение деловым общением на иностранном языке.

В философии, психологии, педагогике исследованию роли содержания лингвистического образования и проблемам коммуникативной компетентности студентов университета посвящены:

- педагогические исследования в русле компетентностного подхода в образовании (Г.В. Белая, И.Л. Бим, Т.П. Воронина, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, В.П. Кашицин, В.В. Краевский, О.П. Молчанов, А.М. Новиков, Дж. Равен, Н.С. Сахарова, Б. Скиннер, В.Л. Тёмкина, Э. Торндайк, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Н.В. Янкина);

- исследования развития личности студентов в условиях гуманитаризации высшего профессионального образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.В. Сенько,

Н.К. Сергеев, В.В.Сери́ков);

- исследования аксиологических аспектов формирования ценностных отношений личности (Б.С. Гершунский, А.В. Кирьякова, Л.В. Моисеева, В.Д. Повзун, А.А. Полякова);

- основные аспекты развития коммуникативной компетентности освещаются в работах Т.Н. Астафуровой, А.Я. Багровой, Е.Д. Божович, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, Л.А. Петровской, Е.С. Полат, С.Г. Тер-Минасовой, А.П. Тряпициной, И.И. Халеевой и К.И. Шпетного. Однако на современном этапе развития образования остается недостаточно исследованным процесс развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении и роль делового общения в системе университетского образования. Нечетко обозначенные особенности и условия организации процесса делового общения в системе вузовского образования вызывают необходимость дальнейшего исследования педагогической сущности развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

1 Глава 1. Теоретические предпосылки исследования коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении

1.1 Коммуникативная компетентность в образовании студентов университета как педагогическая проблема

Необходимость повышения эффективности достижения личностно и социально интегрированного образовательного результата объясняет происходящие в мире изменения в области целей образования как задач по обеспечению вхождения и адаптации личности в современном обществе - в нашем случае студентов университета.

Л.И. Божович определяет юношеский возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы, с возникновением нового уровня самосознания, стремлением к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. В эмоционально-личностном плане юношеский возраст уязвим, так как ему свойственны противоречивость уровня притязаний и самооценки, становление стабильного образа Я [48].

Юношеский возраст отличается богатством и разнообразием переживаемых чувств, в том числе связанных с отношениями между людьми, чувствами дружбы, любви. И.А. Зимняя отмечает: «Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность юношей и девушек. В этом возрасте на основе стремления к автономии у них формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания» [95]. В юности особое удовольствие доставляет погрузиться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки.

«Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции,

самоопределением, осознанием собственной значимости, что неотделимо от формирования мировоззрения, тесно связано с решением смысловых проблем, осознанием и осмыслением жизни как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл» [95]. Именно в этот период происходит формирование жизненных планов и самоопределение, которые возникают как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат «интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций» [95].

В качестве такого личностно-поведенческого феномена как результата образования выступило понятие «компетенция-компетентность» в совокупности её мотивационно-ценностных, когнитивных и деятельностных составляющих [92, с.14].

Процесс модернизации образования переориентировал образовательный результат с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на категории «компетенция», «компетентность» и выделил компетентностный подход в образовании в качестве основополагающего. Данный подход не просто обеспечивает передачу определенной суммы знаний в процессе обучения, а формирует потребности личности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании знаний, умений, опыта деятельности, их закреплении в рамках компетенций.

Компетенция является тем звеном, которым раньше часто пренебрегали в педагогическом процессе, не доводя усвоение знаний и формирование умений до их воплощения в деятельности, наполненной человеческими смыслами и общекультурными ценностями [91, с. 34]. Компетентностный подход не является совершенно новым, поскольку ориентация на освоение умений, способов деятельности стала ведущей с 60-х годов прошлого века с введением понятия «компетенция» Н. Хомским.

В развитии компетентностного подхода И.А. Зимняя выделяет три этапа. Разграничение понятий «компетентность» и «компетенция» началось с 1960 по 1970 с введением в научный аппарат педагогики категории «компетенция».

Использование категорий «компетентность» и «компетенция» в теории и

практике обучения языку (особенно неродному), а также в сфере педагогического управления и менеджмента знаменует второй этап с 1970 по 1990. Зарубежные и отечественные исследователи выделяют для разных видов деятельности различные компетентности/компетенции.

Полноправным предметом педагогического исследования компетентностный подход как критерий профессиональной компетентности становится с 1990 по 2001. В этот период в материалах ЮНЕСКО приводится круг основных компетенций, которые рассматриваются как результат образования. В 1996г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям и общекультурным ценностям [91, с.34] (таблица.1).

Таблица 1 - Базовые компетенции Совета Европы

| Базовые компетенции: |
|---|
| <i>политические и социальные</i> — способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении деятельности демократических институтов; |
| <i>межкультурные</i> - жизнь в поликультурном обществе, уважение друг к другу, способность жить с людьми других культур, языков, религий, отсутствие расизма или ксенофобии к иностранному образу жизни, идеям, мировоззрению, толерантности; |
| <i>коммуникативные</i> - владение устной и письменной коммуникацией, необходимой в работе и в общественной жизни; владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение; |
| <i>социально-информационные</i> - владение информационными технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе; |
| <i>персональные</i> — способность учиться на протяжении жизни как основа непрерывного обучения в лично-профессиональной и социальной жизни. |

Компетентностный подход, в случае его успешной реализации может быть способом обеспечить обучаемых полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях, однако сущность данного подхода пока остается недостаточно исследованной не только в России, но и за рубежом.

Сторонники компетентностного подхода видят в нем перспективу развития у

обучаемых активных жизненных знаний, умений и ценностных отношений. Противники компетентностного подхода видят в нем прагматизм. Они утверждают, что обучение математике в новых условиях будет сводиться к умению считать сдачу в магазине; физике - к способности починить электропроводку в доме; биологии - к выращиванию цыплят в домашнем инкубаторе; географии - к возвращению из гостей домой по карте; а английскому языку - к вечному поиску пути в Британский музей или на Трафальгарскую площадь.

Другое противоречие заключается в том, что остается неясным различие языковых знаний и умений, с одной стороны, и компетентностей – с другой.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам предполагает развитие знаний, речевых умений и навыков. Вместе с этим, в современном мире требуется значительно более высокая компетентность, чем способность «расспросить иностранца о его любимой еде или рассказам, зарубежным гостям о традициях родной школы». Еще одна проблема заключается в том, что в существующей парадигме учебных знаний отсутствует важнейший компонент компетентности в виде способности и готовности к достижению реальной цели - целеполаганию. Без него любое учение остается лишь детской игрой, где все «по-нарошку». Данную ситуацию можно представить с помощью метафоры «игры в карты». Возможно, хорошо выучить названия карт и запомнить их форму (иметь знания). Можно научиться успешно демонстрировать карточные фокусы (владение способами решения проблемных задач). В реальной жизни важно уметь выигрывать. Без способности ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат, любое учение теряет жизненный смысл, а развиваемая компетентность остается лишь декларируемой на словах.

В компетенциях обучаемых можно выделить базовый и продвинутый уровни. Покажем это на примере компетенций в области компьютерной грамотности и овладении языком. Базовые компетенции обеспечивают умение обучаемого включить, и выключить компьютер и знать, для чего нужны те или иные

виртуальные кнопки или «иконки» на экране, создавать, редактировать, сохранять, и извлекать из памяти компьютера нужные документы и файлы, понимать термины типа «интерфейс», «приложение», «директория» др.

Творческие компетенции предполагают способность использовать компьютер в целях изучения языка, поиска информации в сети Интернет и её сохранения, общение со сверстниками через электронную почту, дискуссионную группу и «чат», участие в международных проектах и т.д. Обучаемым также нужны этические, юридические и социокультурные знания, без которых использование компьютера может быть осложнено.

Базовые компетенции обнаруживаются в овладении иностранным языком как предметом учебной программы. На базовом уровне предполагается овладение языком как средством общения. Творческий уровень означает, что владение иностранным языком предполагает продуктивную деятельность и позволяет решать практическую задачу, например, найти необходимую информацию на иностранном языке в определенной области знаний. Творческий уровень компетенции в иностранном языке носит междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только правильности грамматических конструкций.

Об успешной реализации компетентного подхода можно судить по тому, насколько обучаемый со своей подготовкой по иностранному языку оказывается готовым выдержать конкуренцию на рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном сообществе, имеется ввиду академическая и профессиональная мобильность.

В условиях предметного образования основы компетентности обучаемых закладываются через приобретение необходимых для последующей деятельности знаний, овладение способами решения проблемно-познавательных задач, опытом эффективного принятия решений и достижения значимых целей через преодоление препятствий. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели являются необходимыми составляющими компетентности обучаемого. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает компетентность дефектной.

Овладение иностранным языком требует усвоения запаса языковых и энциклопедических (социокультурных) знаний. Помимо этого, усвоение языка неотделимо от приобретения опыта поведения в типичных речевых (проблемных) ситуациях. Наконец, уровень владения языком будет ограниченным без погружения в реальную жизненную среду с присущим ей разнообразием языка, социокультурных традиций и представлений о «должных» нормах поведения. Предметную компетенцию в языковом образовании можно представить следующим образом: предметная компетенция: знания, проблемные задачи, деятельность.

Знания, представленные декларативно и процессуально в умениях являются традиционным компонентом этой парадигмы. Решение проблемных коммуникативных задач представляет собой активно разрабатываемый компонент развития так называемого «творческого и критического мышления» в обучении иностранному языку и инновационную область предметного образования.

Психологическая наука достаточно убедительно показала в классических опытах, что представляет собой овладение знаниями, накопление опыта решения проблемных задач и подготовка к успешной коммуникативной деятельности.

Эксперименты И.П.Павлова позволили понять, как формируемся «правильная - неправильная реакция». Бихевиоризм с формулой «стимул реакция» стал психофизиологической основой для формирования «правильных ответов».

Научная ценность бихевиоризма неоднократно подвергалась сомнению и критике, поскольку владение «правильными знаниями» не полностью раскрывало «секреты» поведения человека (в советской психологии бихевиоризм заклеили как «враждебное буржуазное течение», возможно, потому, что мышление советских людей формировалось именно на основе бихевиоризма, что подразумевало награду за «правильный» ответ и наказание за «инакомыслие»). Сегодня бихевиоризм не только выжил как научное направление, но и широко используется в разных областях (например, в коррекционной педагогике). Во всех ситуациях, где требуется овладеть данными способами поведения (единственно правильными знаниями), используются закономерности бихевиоризма с

положительным и отрицательным подкреплением, то есть наградой и «наказанием» (например, при обучении грамматическим формам) выставлением низкой оценки [256].

Эксперименты следующего этапа, проведенные Э. Торндайком, показали, что возможно обучение поведению в проблемных ситуациях. Так называемая «кривая научения» убедительно доказывала, что можно постепенно овладевать способами решения предложенной проблемной задачи и решать ее все более и более успешно. Главным был вывод о том, что можно обучать успешному решению как типовых, так и нетипичных проблемных задач [256].

Когнитивная психология показывает, что предметные знания формируются путем передачи информации от преподавателя к студенту, а также друг от друга в ходе совместной работы. Опыт решения проблемных задач является результатом активного учения, когда учебные достижения становятся результатом размышлений, дискуссий реального конструирования знаний через формирование соответствующих умений индивидуального и коллективного мышления. Достижение цели в деятельности обеспечивается глубоким познанием, которое возможно только в условиях погружения в реальную жизненную атмосферу. Этот процесс состоит из следующих этапов: 1) знания, 2) передача знаний, 3) решений проблем, 4) активное учение, 5) деятельность, 6) глубокое познание.

Основными составляющими коммуникативной компетентности, выделенными и описанными на разных этапах исследования, являются лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач) и социокультурный (владение нормами поведения) [249; 251; 253; 257; 259].

Лингвистическая компетентность включает языковые знания студентов, дискурсивная компетентность означает владение способами поведения в проблемных коммуникативных ситуациях, а деятельностная компетентность предполагает использование языка в реальных (или приближенных к реальным) условиях коммуникативной деятельности.

Развитие предметной компетентности в преподавании иностранных языков традиционно связывается с декларируемыми и процессуальными знаниями, т.е. с воспроизведением заученного материала и общением в предложенных ситуативных обстоятельствах. Данное представление является частью традиционной культуры преподавания иностранных языков. Именно поэтому преподаватели нередко сетуют на то, что в современных зарубежных учебниках по иностранным языкам «мало текстов». Тексты, правила, и примеры составляют важную часть материала для развития знаний и умений у студентов, изучающих иностранный язык.

Студенты эффективнее овладевают способами решения проблемно-ситуативных задач с помощью заданий интерактивного коммуникативного характера, стимулирующих речевое мышление и взаимодействие участников. Данные задания используются как средства коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку (например, задания в форме коммуникативных деловых игр и «круглых столов», имитирующих реальное деловое общение, создающих информационное неравенство между участниками).

Деятельностный компонент развивается в условиях самостоятельности, постановки цели и планирования поэтапных шагов, преодоления препятствий и достижения поставленной цели через взаимодействие с партнерами. В учебных условиях более всего соответствуют решению данной задачи задания проектного характера, включая индивидуальные, групповые, а также международные проекты, в которых сегодня могут принимать участие студенты с использованием интернет-технологий. Проектные задания содержат все компоненты продуктивной коммуникативной деятельности, включая исходную проблему, постановку цели, планирование достижения результата, реализацию плана, получение конечного продукта и оценку достигнутого. Развитие деятельностного компонента предметной компетентности по иностранному языку может успешно решаться в условиях обучения деловому общению на иностранном языке. Обучение деловому общению, соединяет языковую программу и, например, гуманитарные науки и специальные закладывает основы успешной продуктивной коммуникативной деятельности студента, профессионального диалога с зарубежными партнерами, открывает

доступ к мировым информационным ресурсам.

Деятельностная/праксиологическая компетентность означает больше, чем предметная компетентность в иностранном языке. Она предполагает наличие опыта, владение эффективными стратегиями планирования развития индивидуального уровня коммуникативной компетентности в деловом общении, способами достижения планируемых целей и постоянный личностный рост за счет индивидуальных резервов. Деятельностная компетентность включает следующие компоненты: планирование, достижение, развитие, анализ, рефлексию и коррекцию.

Эффективная организация коммуникативной деятельности включает способность видеть проблему, планировать цель и пути достижения желаемого результата. Достижение цели связано со способностью принимать решения, находить решение к возникающим проблемам и преодолевать препятствия. Развитие невозможно без рефлексии результатов отбора успешного опыта и анализа причин неудач. Развитие личности также включает овладение необходимыми нравственными нормами, рост собственного личностного потенциала, развитие умений социального взаимодействия с партнерами в деловом общении.

Коммуникативная компетенция предполагает знание иностранного языка и способов взаимодействия в группе, владение различными социальными ролями.

Социальная компетенция предполагает выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Данная компетенция развивает умения студентов анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой деловых и гражданских взаимоотношений.

Использование ролевой игры для моделирования ситуаций квазиделового общения выступает как важное средство социализации студентов для развития социальной и коммуникативной компетенций. Играя те или иные социальные роли (в том числе на иностранном языке), студенты учатся «вживаться в роль», строить

свое деловое вербальное и невербальное поведение в соответствии с выбранной ролью.

Напомним, что компетентностный подход и конкретно одна из ключевых компетенций, выделенных разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования», а именно «...в сфере гражданско-общественной деятельности», предусматривает «выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя» (Стратегии модернизации содержания общего образования (2001).

Развивающая компетентность является решающим условием, при котором уровень компетентности неуклонно растет и всегда соответствует актуальным задачам. Развивающая компетентность включает следующие компоненты: внутриличностный, межличностный и социальный. Внутри личностный компонент развивающей компетенции включает осознание своих сильных и слабых сторон с целью дальнейшего повышения своих возможностей и личностного роста. Межличностный компонент означает способность к эффективному взаимодействию с другими участниками деятельности и умелому лидерству, включая распределение лидирующих ролей и функций в команде. Социальный компонент предполагает активное участие в усвоении и создании социальных норм деятельности и ценностных ориентаций в поведении, знание принятых в обществе и глобальном пространстве «правил социальной игры» [256].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования», разработанной в 2000 году выделены основные характеристики базовых компетентностей и представлены (таблица 2).

Таблица 2 - Основные характеристики базовых компетентностей

| |
|---|
| Характеристики ключевых компетентностей: |
| <i>многофункциональность</i> - решение различных проблемы повседневной, профессиональной или социальной жизни с целью решения сложных задач в различных ситуациях; |
| <i>надпредметность и междисциплинарность</i> - применимость в различных ситуациях и сферах жизни человека; |
| <i>многомерность</i> - включение различных умственных процессов и интеллектуальных умений (аналитико-синтетических, критических, коммуникативных), «ноу-хау» и здравого смысла; |
| <i>интеллектуальное развитие</i> : абстрактное мышление, саморефлексия, определение собственной позиции, самооценка, критическое мышление. |

Компетентностный подход и содержание смыслообразующих конструкторов компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность»

Западные исследователи отмечают, что существующие в английском языке слова «competence» и «competency» в большинстве словарей используются как синонимы и поэтому в ряде научных работ по проблемам компетентностного подхода в обучении иностранному языку эти два понятия нередко чередуются и взаимозаменяются. Исследователи, изучавшие феномен компетенций, обращают внимание на многосторонний, разноплановый и системный характер этого профессионально-личностного образования, как компетенция, поэтому в теоретической литературе выделились несколько подходов к исследованию этой проблемы.

Такие исследователи как Б.С. Гершунский и В.В. Краевский выделили свои критерии оценки компетенций/компетентностей [74;125] (таблицы 3, 4).

Таблица 3 - Критерии оценки компетенций – компетентностей

| Критерии оценки компетенций - компетентностей по Б.С. Гершунскому: |
|---|
| - уровень усвоения знаний и умений; |
| -диапазон и широта знаний и умений; |
| -способность выполнять специальные задания; |
| -опыт профессионально-ориентированной деятельности; |
| -синонимичность терминов «компетенция - компетентность» обусловлена наличием одинаковых критериев их оценки |
| -умение рационально организовывать и планировать свою работу; |
| -адаптивность использования знаний в нестандартных ситуациях. |

Таблица 4 - Критерии оценки компетенций – компетентностей

| Критерии оценки компетенций - компетентностей по В.В. Краевскому: |
|---|
| - круг ведения какого-либо лица; |
| - круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, может здраво судить и эффективно работать в их области; |
| - единство знаний, умений, профессионального опыта, способностей действовать; |
| - адекватность или достаточность: состояние или качество быть функционально адекватным или имеющим достаточные знания, суждения, навыки и умения; |
| - совокупность полномочий, прав и обязанностей. |

Многие отечественные исследователи (Т.П. Воронина, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.П. Молчанов, А.М. Новиков, Н.К.Сергеев, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской) изучали сущность понятия «компетенций - компетентностей» и сформулировали свое определение [63; 74; 89; 94; 168; 201; 203; 223; 234].

В работах А.М. Новикова и В.В. Серикова компетенция понимается, как способность выполнять профессиональные функции на высоком качественном уровне и наличие четкого представления специалиста о требованиях к своей деятельности, предъявляемых обществом, и о сферах применения своей профессии, о ее месте в системе человеческих ценностей, об оценке её социальной значимости [168;201].

Компетентность как специфическая черта, которой может обладать кто-либо на основе соответствующих компетенций, отражена в определении А.В. Хуторского (2003). Он понимает под компетенцией «...некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями, навыками, способами деятельности». Термин «компетентность», в свою очередь, используется ученым для фиксирования уже «...состоявшихся качеств личности, владения, обладания человеком соответствующей компетенцией» [234].

Так английский психолог Дж. Равен обосновал 37 компетентностей, востребованных в современном обществе и определял компетентность как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в определенной профессиональной области и понимания ответственности за свои действия. Дж. Равен выделял «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека повышенного уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент, продуктивно использовать их в

процессе реализации своих профессиональных функций [89].

В.В. Сериков определяет компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению человеком своего места в мире [201].

Компетентность ученика, по мнению А.П. Тряпицыной, это уровень его образованности, выражающийся в способности к решению задач в различных сферах деятельности на основе теоретических знаний. А.П. Тряпицына считает, что компетентность может быть трех видов: общекультурная; допрофессиональная, методологическая [223] (таблица5).

Таблица 5 - Виды компетентностей

| Виды компетентностей по А.П. Тряпицыной: |
|--|
| - <i>Общекультурная компетентность</i> - уровень образованности, достаточный для решения познавательных проблем, ориентации в культурном пространстве, определения своей позиции, интерес к различным областям знания, овладению методами самообразовательной деятельности, усвоению ведущих идей в изучаемых предметных областях; |
| - <i>Допрофессиональная компетентность</i> - уровень образованности, достаточный для получения профессионального образования; |
| - <i>Методологическая компетентность</i> – способность личности самостоятельно решать мировоззренческие проблемы, исследовательские и творческие задачи. |

Некоторые авторы усматривают в понятии компетентность, прежде всего, творческое начало. Например, Н.К. Сергеев (1998) определяет профессиональную компетентность как способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые, осознавать и принимать задачи, установки деятельности на всех этапах ее осуществления; способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемыми в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений [200].

Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова (1995) характеризуют феномен профессиональной компетентности как способность человека решать

проблемы в своей профессиональной области. Эти ученые раскрывают ее содержание через такие познавательные-практические понятия как: знания, умения, навыки, творческое мышление, теоретическое мышление, способность принимать решение в нестандартных ситуациях [63].

Б.С. Гершунский (1988) рассматривал профессиональную компетентность в связи с процессом развития личности. Он утверждал, что каждый человек восходит к личностному становлению в процессе и результате последовательного восхождения к новым образовательным уровням по следующим ступеням:

- 1) элементарная и функциональная грамотность;
- 2) общее образование;
- 3) профессиональная компетентность;
- 4) овладение широкой культурой;
- 5) формирование индивидуального менталитета [74, с.135].

И.А. Зимняя (2003) трактует «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в употребление резерв «скрытого», «потенциального». Существующее в настоящее время в науке слишком широкое понятийное содержание «компетентности» существенно затрудняет её оценку и измерение в качестве результата образования. И.А. Зимняя предлагает сгруппировать существующие определения понятия в основные группы компетентностей [92] (таблица 6).

Таблица 6 - Основные группы компетентностей

| Основные группы компетентностей по И.А. Зимней: |
|--|
| - компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту жизнедеятельности и общения (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования и саморазвития); |
| - компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (социального взаимодействия и общения); |
| - компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (социального взаимодействия и общения); |
| - компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (познавательной деятельности, информационных технологий). |

| |
|--|
| Критерии-характеристики содержания компетентностей: |
| - готовность к проявлению компетентности (<i>мотивационный аспект</i>); |
| - опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях (<i>поведенческий аспект</i>); |
| - отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (<i>ценностно-смысловой аспект</i>); |
| - эмоционально-волевая <i>регуляция</i> процесса и результата проявления компетентности. |

Анализ определения сущности понятий «компетенция» и компетентность» дает возможность сделать вывод о том, что термин компетенция чаще всего применяется для обозначения:

- образовательного результата, выражающегося в готовности обучаемого к реальному овладению им методами, средствами коммуникативной деятельности и успешной реализации поставленных коммуникативных задач;

- особой формы сочетания знаний, умений навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающей действительности.

На основе имеющихся исследований по компетентностям компетентность трактуется как: интегративное новообразование личности, заключающееся в готовности и организации самостоятельной коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений в профессиональном самоопределении.

Следует отметить, что до сих пор не достигнуто единство мнений в определении термина «компетенция» и термина «способность», так как оба понятия используются при характеристике личности и взаимозаменяются.

В психологии под компетенцией или компетентностью понимают особые характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, уровень сформированности навыков и умений, степень владения, например, языком и речью. Говоря о способностях, психологи вводят оценочный критерий, подразумевая потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции.

Несмотря на имеющиеся исследования коммуникативной компетентности в деловом общении, этот феномен остается предметом теоретического и

практического анализа ряда исследователей. Предмет обучения общению еще не исследован должным образом, хотя уже имеется достаточно богатый опыт методической организации коммуникативно-ориентированного обучения речи на иностранном языке (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин) [44; 94; 120; 139; 175; 205].

В процессе обучения общению ряд исследователей акцентирует внимание на сложной структуре коммуникативной компетентности в деловом общении и выделяет в ней информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический блоки. Информационно-когнитивный блок коммуникативной компетентности предполагает адекватное восприятие, осмысление процесса делового общения (познание – перцепцию; интеракцию – взаимодействие; моделирование; рефлексия - обратную связь) в целостной системе знаний. Система знаний, необходимых для развития когнитивного компонента компетентности в деловом общении представляет собой иерархию различных типов знаний (системных/предметных, коммуникативно-прагматических, лингвокультурологических и специальных).

В качестве образовательных результатов при организации процесса развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выступают:

- высокий уровень коммуникативной компетентности, характеризующийся наличием различных типов знаний, умений и ценностных отношений, а также индивидуальными способностями студентов университета, высокой мотивацией к непрерывному самосовершенствованию, самообразованию, целеполаганию и целедостижению;

- высокий уровень развития творческих коммуникативных умений, обеспечивающих накопление информации в деловом общении и успешность самого процесса делового общения;

- высокий уровень коммуникативной компетентности в специальных знаниях, личностный опыт в профессиональном самоопределении.

И.А. Зимняя отмечает: «Юношество - это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-

ориентационная деятельность юношей и девушек. В этом возрасте на основе стремления к автономии у них формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания» [94].

Следует отметить, что деятельностная (праксеологическая) составляющая коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении включает в себя как общие предметные, так и специальные умения. Умение - это возможность выполнять действия в соответствии с целями деятельности и задаваемыми условиями.

Иерархия различных типов умений ведения делового общения включает в себя (предметные, аналитико-синтетические, проективные и специальные). Предметные умения различаются на познавательные, практические, организационные, оценочные и рефлексивные. Специальные умения используются для решения широкого круга задач профессионального самоопределения.

Развитие деятельностной составляющей коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении достигается при соблюдении следующих педагогических принципов: коммуникативности, интеграции и аксиологизации. Основными критериями определения уровня сформированности различных типов умений студентов университета в деловом общении выступают: репродуктивность, продуктивность, творчество, степень осознанности выполнения действий в целом. При этом следует помнить, что принципиально новые виды коммуникативной компетентности в деловом общении для успешности своего выполнения предполагают развитие новых умений, компетенций и ценностных отношений. Особый интерес в обучении общению представляет определение одного из видов компетентности – коммуникативной, как интегративного новообразования личности, заключающегося в готовности и организации самостоятельной коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений в профессиональном самоопределении. Коммуникативная компетентность в процессе общения и делового, в частности,

включает в себя следующие умения: а) быть внимательным, б) быть терпимым к различиям в ведении делового общения; в) быть эмоционально гибким: осознавать цель делового общения; 3) быть адаптивным, эмпатийным, адекватно интерпретировать поведение других и себя в контексте смысло-порождающей коммуникативной компетентности.

Адаптивные умения (адаптивность) предполагают компетентность в применении различных языковых форм, средств, стилей характерных для ведения делового общения и формального поведения.

Осознанность применения различных типов знаний и умений в деловом общении предполагает не только открытость субъекта к новой информации, но и способность образовывать новые понятия (тезаурус) и законченный коммуникативный продукт (дискурс), глубоко осознавая смыслы коммуникативного взаимодействия.

Эмпатия в процессе делового общения включает в себя когнитивные (думанье, мышление), аффективные (чувства) и коммуникативные (внимательное слушание и слышание других, понимания их чувств, точки зрения) компоненты.

Аксиологическая составляющая коммуникативной компетентности личности студентов в деловом общении позволяет соотнести окружающую действительность с его взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами, системой ценностных отношений, норм, принципов, идеалов, установок и особенностями их взаимодействия в условиях делового общения. Как известно, «юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости, что неотделимо от формирования мировоззрения, тесно связано с решением смысловых проблем, осознанием и осмыслением жизни как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл» [197]. Именно в этот период происходит формирование жизненных планов и самоопределение, которые возникают как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат «интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций» [197].

В структуре развития коммуникативной компетентности аксиологическая

составляющая представляет систему ценностных отношений субъекта, которая характеризует личность и её готовность к целеполаганию, целедостижению, рефлексии, профессиональному самоопределению в достижении поставленных целей в деловом общении. Аксиологическая составляющая коммуникативной компетентности личности студентов университета опирается на систему ценностных отношений к содержанию лингвообразования в целом и делового общения, в частности.

Таким образом, анализ научных подходов в области компетентности и компетенции позволяет сделать вывод о том, что природа компетентности, являясь результатом образовательного процесса, не прямо вытекает из него, а выступает, скорее, следствием саморазвития студентов, не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного опыта.

Педагогическая категория «коммуникативная компетентность» представляет собой интегративное новообразование личности, заключающееся в готовности и организации коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений, ориентированных на самостоятельное и успешное участие в профессиональной деятельности.

Целью обучения иностранному языку на современном этапе выступает приоритетность педагогического аспекта, который не определяет лингвистических качеств личности, но благодаря развитию самостоятельности, активности, эмпатии, готовности студента к личностному росту влияет на его коммуникативную компетентность в деловом общении, обеспечивая её положительную динамику. Готовность и умение открыто воспринимать различия в ведении делового общения и поведении партнеров по бизнесу, понять и принять их такими, какие они есть характеризуют ценностные отношения студентов университета к субъектам делового общения и взаимодействия [95].

Компетентность в лингвообразовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», что лишь частично раскрывает его сущность. В

наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, умениями, способностью уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией.

Понятие «компетенция» впервые стало употребляться в США в 60-е годы в контексте деятельностного образования (performance-based education), целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенции (competence and competencies). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции трактуются с позиций единиц учебной программы, которые составляют «анатомию компетентности» [254].

Компетенции нередко используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста получить работу на рынке труда. Для этого нужно обладать, по крайней мере, «ключевыми компетенциями». В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком (literacy), компьютерную грамотность (information technology skills), владение способами решения проблем (problem-solving skills), гибкое и инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovations), склонность и способность к непрерывному образованию (life-long learning). Базовые компетенции - компетентности показывают, что лингвообразование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетентность (как готовность общаться на занятии) будет дополнена подготовкой к реальному квазиделовому общению [256].

Компетентность можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной коммуникативной деятельности. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области, зависящий от необходимых для этого компетенций.

Исходя из структуры коммуникативной компетентности студентов, объектом тестирования и оценки выступают её критерии: информационно-когнитивный

(различные типы знаний); деятельностный (различные типы умений); мотивационно-ценностный аспект (ценностные отношения), а также использование иностранного языка в самостоятельной образовательной деятельности в деловом общении (дополнительное чтение оригинальной литературы по специальности, поиск специальной информации в сети Интернет, общение с зарубежными сверстниками по электронной почте, участие в исследовательских проектах).

Сложность тестирования этих знаний заключается в том, что количественные измерения коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении связаны с трудностями в оценке коммуникативного поведения и самостоятельных продуктов коммуникативной деятельности на иностранном языке. Главное состоит не в количестве материала, который студент запомнил на языке или о языке, а в качестве коммуникативных языковых продуктов (дискурсов). Качество речемыслительных процессов особенно важно при оценке продуктивных видов коммуникативной деятельности, где «объем знаний» оказывается менее важным, количественная оценка крайне затрудненной и где главное внимание обращается на качество владения языковыми средствами как орудиями мысли в процессе достижения поставленной продуктивной коммуникативной цели. В связи с этим, уровень развития коммуникативной компетентности в деловом общении намного удобнее оценивать по критериям, а не выводить в баллах (например, «мысль выражается четко», «речь подвижна», «высказывание логично», «лексическое наполнение адекватно», «грамматическое оформление правильное) [249; 251; 253; 256; 258].

Еще труднее измерить и оценить уровень развития коммуникативной компетентности в деловом общении на иностранном языке. Между тем, именно, здесь овладение деловым общением выступает смыслообразующей ценностью студентов, повышает мотивацию развития коммуникативных умений и актуализирует профессиональное самоопределение. Одним из предлагаемых способов оценки данного компонента предметной компетенции является оценка «портфеля личностных достижений», т. е. всего накопленного материала, свидетельствующего об использовании иностранного языка в студенческих

проектах и во внеаудиторной самостоятельной деятельности (наблюдение за языковыми явлениями в специальной аутентичной литературе по деловому общению и в найденном материале из Интернет ресурсов и образовательных сайтов) [258].

Оценка проектов и продуктивной коммуникативной деятельности студентов позволяет сделать вывод о «компетентности», т. е. способности продуктивно использовать имеющиеся знания на соответствующем языковом уровне (elementary, pre-intermediate, intermediate, advanced, proficient).

Таким образом, коммуникативная компетентность по иностранному языку может быть оценена количественно (языковые знания), качественно (виды речевой деятельности – коммуникативные умения) и «компетентностно», т.е. в том или ином виде продуктивной коммуникативной деятельности в деловом общении на иностранном языке. В сложившейся мировой практике языковые знания как составляющая предметной компетенции, а также различные виды речевой деятельности (говорение, чтение, слушание и письмо) оцениваются количественно с помощью тестов. Это соответствует положению о том, что любое «качественное» явление можно оценить "количественно» с помощью шкал и баллов, однако при этом теряется важная информация.

Анализ показывает, что многие тестовые задания на чтение и слушание студенты выполняют хотя и с одинаковым результатом, но по-разному и качественный уровень их мыслительных операций остается без оценки. Можно сделать вывод, что предметная компетентность студентов пока еще оценивается преимущественно количественно. Качественный анализ владения языком как средством коммуникативной компетентности в нашем случае в деловом общении во многих случаях остается без глубокой оценки.

Без оценивания остается также количество компетенций студентов, которые нередко измеряются «на данный момент». Большой и напряженный труд преподавателя и студентов, результатом которого стал пусть скромный в целом, но явный рост знаний, нередко игнорируется. Неслучайно, в Едином Европейском Стандарте языковых знаний учащихся (Common European Framework), большое

внимание уделяется замерам исходного уровня компетентности учащихся (benchmarking).

Наилучшим способом аттестовать готовность студентов к применению иностранного языка в реальной продуктивной коммуникативной деятельности и непрерывному личностному росту в ряде стран считается участие студентов в разнообразных языковых проектах, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, а также конфиденциальная характеристика (confidential reference), направляемая по месту требования. На основании этой характеристики можно сделать вывод о том, насколько студент компетентен в иностранном языке, готов к продуктивной коммуникативной устной или письменной деятельности, способен к непрерывному образованию. О готовности студентов университета к непрерывному лингвообразованию лучше всего свидетельствует «языковой портфель». Разумеется, и языковые проекты и другое содержание языкового портфеля студентов оценивается, прежде всего, качественно. Сказанное означает, что коммуникативная компетентность в лингвообразовании и в деловом общении, в частности, может быть оценена как количественно (предметная компетенция), так и качественно (деятельностная и развивающая компетенция) [254].

1.2 Деловое общение студентов университета – коммуникативный аспект лингвистического образования

Одним из ключевых компонентов интеграции России в мировую экономику является подготовка хорошо образованных, высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранными языками. Английский язык многие теперь справедливо называют мировым, ибо более 70 стран мира используют его в качестве официального; 75% мировой почты и более 60% телефонных разговоров осуществляется на английском языке. Во всем мире он используется в

профессиональных и образовательных целях. Это также язык науки и технического прогресса.

В условиях глобализации и стремительного развития технологий все больше ученых и специалистов осознают необходимость не только изучать в оригинале научную и техническую литературу, но и уметь на деловом английском языке изложить свои идеи. Перед ними открывается перспектива описать результаты своих научных и профессиональных исследований, участвовать в международных конференциях, переговорах, проектах, писать и публиковать статьи в международных журналах или оформлять заявки на грант. Во всех этих случаях специалисты должны владеть умениями ведения делового общения на иностранном языке.

Владение деловым общением на иностранном языке способствует востребованности специалиста не только на отечественном, но и на международном рынке труда, повышает его конкурентоспособность и профессиональную мобильность.

Общение - это процесс и результат. Процессуальность общения подразумевает изменчивость. Всякое общение есть результат изменения реальности, а изменение реальности является результатом общения. Большинство исследователей трактует общение как процесс передачи действий, которые оказывают влияние и на адресанта и на адресата. Этот процесс носит личностный характер и подразумевает взаимопонимание коммуникантов в процессе общения.

Большой интерес представляет собой марксистская трактовка общения, согласно которой оно является средством воспроизводства общественных отношений и рассматривается как условие и способ реализации деятельности и общественных отношений.

В XIX веке возникает интерес к проблеме общения в связи с развитием личности. Прогрессивные педагог К.Д. Ушинский отмечал важную роль общения со сверстниками для развития самосознания учащегося и становления гражданина. Однако в дореволюционной педагогике эта проблема осмысливалась в основном в ракурсе жизнедеятельности детей в сообществе [226]. Ученые (П.Ф. Каптерев, С.Т.

Шацкий) анализировали взаимоотношения педагогов и воспитанников, формирующиеся на основе общения, их роль в организации и развитии детского сообщества, рассматривая влияние общения на взаимосвязь саморазвития личности и развития сообщества реализацию «идеалосообразности» [110].

В послереволюционный период к проблеме общения педагоги (П.П. Блонский, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др.) подходили с этих же позиций. Однако следует констатировать, что, хотя общение ими и анализировалось, но предметом специального исследования оно не стало, так как личность рассматривалась преимущественно как предмет проектирования и направленного формирования. В педагогике преобладало технократическое мышление, анализирующее человека как объект разнообразных манипуляций, а не как личность [179].

Долгое время (40-60-е годы) изучением проблемы общения в русле исследования коллективного образования, нравственного воспитания личности занимался В.А. Сухомлинский [218].

Заметный интерес ряда исследователей к изучению процесса общения возник в 80-е годы и объяснялся демократическими изменениями в обществе, подразумевающими гуманистическую ориентацию на саморазвитие личности. Отсюда и возникновение потребности исследования механизмов, к числу которых относится и общение, способных влиять на развитие личности как непосредственно, так и опосредованно - через активизацию саморазвития личности в сообществе. В связи с этим появляются педагогические работы, рассматривающие важные положения для исследования процесса общения: педагогическое руководство воспитанием личности, её саморазвитием в детском сообществе (А.В. Мудрик) [160]; воспитание лидерства в коллективе посредством общения (Б.З. Вульф) [66].

В отечественной науке проблемой общения в 60-70 гг. как проблемой межличностного общения занимаются А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и их ученики. Они рассматривают общение как обмен знаковыми системами и соотносят общение с теорией отражения [45; 141].

В конце 70-х начале 80-х гг. интерес к коммуникации смещается в сторону

социализации общения. В исследованиях Л.П. Бугевой, М.С. Кагана, А.Н. Ксенофонтовой, Ю.Д. Прилюка взаимодействие субъектов общения рассматривается с точки зрения развития общества, формирования и развития личности [54; 102; 129; 186]. Проблема общения ассоциируется с проблемой деятельности, социализации личности.

Одним из важных моментов изучения общения в отечественной философии было определение терминов «коммуникация», «общение». На основе глубокого анализа, Ю.Д. Прилюк сделал вывод о том, что эти термины тождественны в романо-германских, тюркских, угрофинских и китайском языках; в латинском "общение" означает "коммуникацию" [186].

Общение как феномен культуры находится сегодня в поле зрения всех гуманитарных наук, которые изучают поведение человека, его жизнедеятельность.

Проблеме общения посвятили свои труды отечественные ученые-психологи (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А. А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский) [5; 8; 47; 138; 143; 162; 174; 178].

А.Н. Леонтьев и А.В. Петровский рассматривают общение как процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта между людьми, связанными какими-либо психологическими отношениями.

Е.И. Рогов рассматривает процесс общения с двух позиций. Общение, по его мнению – это:

1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека;

2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера [188].

Существуют разные причины, побуждающие к общению.

А.Н. Леонтьев в своей книге «Психология общения» считает, что люди

вступают в общение, будучи "связанными в психологическом отношении"[139]. Для А.А. Бодалева участник общения побуждается к нему осознаваемыми мотивами, а Е.И. Рогов в качестве причины вступления в общение выдвигает потребность в совместной деятельности [47; 188].

А.Н. Леонтьев, говоря об общении как о деятельности с точки зрения психологии, рассматривает его как определенный способ организации психических процессов, связанный с мотивацией.

Некоторые ученые трактуют характер связи общения и деятельности по-разному. Существует точка зрения, что общение и деятельность - две стороны социального бытия человека, его образа жизни.

Другие же рассматривают общение как речевую деятельность и в связи с этим определяют свойства деятельности вообще и считают, что общение включается в любую деятельность, сама же деятельность становится условием общения, т.е. общение претерпевает изменение в зависимости от различных видов деятельности и условий, в которых оно происходит.

А.Н. Леонтьев выделяет существенные характеристики общения, по которым можно выделить его типы: ориентация общения, психологическая динамика общения, специализация общения [139].

А.А. Бодалев широко использует термин "межличностное общение" и считает его необходимым условием бытия людей. По его определению общение - это всегда взаимодействие людей друг с другом, при этом они познают друг друга, вступают в те или иные отношения, возникает определенное поведение людей [47].

Многие отечественные исследователи считают, что всякое общение базируется на теоретическом уровне на трёх функциях: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

В психологии выделяются такие стороны общения, как познание, межличностные отношения и саморегуляция, из чего можно сделать вывод, что общение - средство формирования и развития в человеке отношения к другим и к себе - рефлексия.

В.Н. Мясищев выделяет в общении три взаимосвязанных компонента:

отражение (познание друг друга); отношения (эмоциональный отклик друг на друга); обращение (поведение по отношению к другим людям). По мнению В.Н. Мясищева общение происходит при обращении людей друг с другом в процессе отношений [162].

Б.Ф. Ломов тоже выделяет три функции общения: информативно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную [143].

Другой исследователь Е.И. Рогов считает, что общение многофункционально. Он выделяет в нём пять функций: прагматическую, формирующую, функцию подтверждения, функцию организации и поддержания межличностных отношений и внутриличностную функцию [188].

Большинство психологов выделяют три основных типа общения: императивное, манипулятивное и диалогическое.

Императивное общение называют еще авторитарным или директивным. Манипулятивное общение сходно с императивным. Цель его - оказать воздействие на партнера по общению. Императивную и манипулятивную формы общения можно рассматривать как монологическое общение.

Диалогическое общение, основанное на равноправии партнеров противостоит авторитарному и манипулятивному типам, и рассматривается как демократичный стиль общения. Оно позволяет достичь более глубокого взаимопонимания и самораскрытия собеседников в процессе общения.

В современных педагогических исследованиях процесс общения рассматривается в тесной связи с процессом образования, т. е. обучения и воспитания.

Обучение, соответственно, рассматривается как общение между теми, кто обладает знанием и опытом и теми, кто их приобретает. Обучение происходит при взаимодействии педагога и обучаемого, при установлении контакта, т.е. обучение представляет собой общение, в процессе которого происходит познание. Следовательно, обучение рассматривается как разновидность общения.

Представители гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А. Кан-

Калик, И.И. Рыданова, В.А.Сухомлинский и др.) выдвинули ряд положений для создания благоприятных организационно-педагогических условий для процесса обучения:

- способность педагога открыто выражать свои мысли, чувства, переживания в межличностном общении с обучаемыми;
- внутренняя уверенность педагога в возможностях и способностях каждого обучаемого;
- эмпатийность (сопереживание) педагога, его видение (ретроспекция) обучаемого с точки зрения самого обучаемого[4; 108; 194; 218].

Анализ педагогических работ показал, что большинство исследователей (А. А. Бодалев, Н.В. Бордовская, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, А.Н. Мудрик и др.) при рассмотрении общения делают акцент на особенностях педагогического общения. Это связано с тем, что через педагогическое общение и с его помощью достигается реализация технологических систем воспитания, обучения и содержания педагогического процесса. Критерием эффективности педагогического общения является, в конечном итоге, качество обученности и воспитанности обучаемых, их способность к образовательно-воспитательному самодвижению [47; 51; 108; 139; 160].

В организации учебно-воспитательного процесса педагог использует все возможные средства обучения и создает благоприятные организационно-педагогические условия, облегчающие их доступность; организует процесс обучения с использованием обратных связей (диалог, собеседование, дискуссия, деловая игра, презентация, беседа за круглым столом и т.д.).

На таких занятиях обучаемые более инициативны в общении, более активно проходит мыслительный процесс, они чаще улыбаются, так как педагогу удается вызвать к себе со стороны обучаемых аттракцию (сформировать эмоционально - положительное отношение), создаётся благоприятная атмосфера и ситуации успеха.

Видные ученые рассматривают вопросы педагогического общения в связи с исследованием образовательного процесса. Наиболее эффективным является такая организация педагогического общения, когда обучаемые воспринимают

противоречие между имеющимся у них уровнем знаний и задачами по достижению образовательного результата, то есть когда эти противоречия порождают "внутренние смыслы" и становятся образовательными целями в сознании обучаемых (Ю.В. Сенько). Теоретически обосновано, что движущей силой образовательного процесса является обозначенное противоречие [199].

В процессе обучения педагогическое общение становится важным элементом. Содержание обучения является способом организации педагогического общения и формирования ценностей личности. В логической цепочке "учебный предмет - педагог - обучаемый" педагог и обучаемый являются субъектами процесса педагогического общения. Эффективной формой обучения общению выступает диалог в процессе коммуникативной деятельности. Всегда, когда содержание порождает диалог, оно становится средством развития межличностного педагогического общения.

Переход к новой педагогике в рамках модернизации образования означает сегодня обновление всех сторон учебно-воспитательного процесса университета, - построение «субъект-субъектных» отношений между педагогом и обучаемыми на основе педагогике сотрудничества.

Успех педагогического сотрудничества требует разнообразия форм, средств и методов обучения, создания мотивационно - ценностных ситуаций на занятиях по обучению общению на иностранном языке, установления доверительных межличностных отношений. Педагогическое сотрудничество имеет место в процессе изложения содержания делового общения (совместные обсуждения, анализ и решение проблем, деловые и ролевые игры), при планировании занятий (отбор содержания делового общения). Управление процессом делового общения заключается в сотрудничестве преподавателя со студентами в психологическом плане (ориентация на целеполагание, целедостижение, саморазвитие, самообразование и профессиональное самоопределение).

Однако механизм формирования межличностных отношений, проблем совместимости, эмпатии и делового общения недостаточно исследован. Только в последние годы наметились пути исследования их функционирования.

Б.Ф. Ломов полагает, что деятельность педагога в процессе педагогического общения строится по общим законам общения [143].

Ряд исследователей рассматривает педагогическое общение с позиции управления, взаимодействия и духовного общения. В.М. Соковнин при исследовании педагогического общения прослеживает развитие личности, усвоение новых идей и опыта. Это развитие предполагает достижение определенного образовательного результата, решение конкретной проблемы и реализации целей в обучении общению.

Деловое общение как подсистема общения занимает важное место в построении таких отношений между людьми, которые обеспечивают максимальный результат в совместной профессиональной деятельности и профессиональном самоопределении субъектов образовательного процесса.

Проблеме делового общения посвящено много исследований видных ученых (В.И. Андреев, Д. Карнеги, В.И Курбатов, В.Н. Лавриненко, Е.В. Руденский, В.А. Спивак) [6;114; 134; 136; 193; 215].

Н.С. Каган называет этот вид общения "вплетенным" в профессиональную деятельность и включает в себя деловое общение участников и выступает необходимым средством обеспечения его эффективности.

В деловой сфере человек проводит значительную часть своей жизни. Здесь он играет целый ряд специфических ролей: специалиста, руководителя, подчиненного, коллеги, представителя фирмы и т. д. Каждая роль исполняется в определенной ситуации, в определенных условиях [102].

В каких бы психологических формах не проявлялось общение – оно деловое, если его определяющим содержанием является совместная профессиональная деятельность. Прагматичный Дж. Рокфеллер, хорошо понимая значение общения для профессиональной деятельности, говорил, что умение общаться с людьми такой же покупаемый товар, как сахар или кофе и, что он был готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире.

Опираясь на методологию системного подхода, В. А. Спивак определяет деловое общение как взаимодействие социальных и социально-экономических

систем в процессе, на почве, по поводу, в сфере трудовой деятельности, производства продукции, работ, оказания услуг [215].

Процесс делового общения изучал и Ю.М. Жуков. По его мнению, "деловое общение есть процесс продвижения в разрешении проблем путем сопоставления (столкновения, ассимиляции, согласования, взаимообогащения и т. д.) предметных позиций" [83]. Из этого определения видно, что главным для исследователя в деловом общении является предмет общения, т.е. дело и отношения участников к нему. Должностные и ролевые позиции партнеров являются главными определяющими процесса делового общения, а способность понимать эти позиции друг друга составляет необходимое условие успеха в деловом общении.

В.Н. Лавриненко в своей книге «Психология и этика делового общения» понимает под деловым общением - общение, "обеспечивающее успех какого-то общего дела, создающее условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели"[136, с.110].

А.П. Панфилова в своей книге «Деловая коммуникация в профессиональной деятельности» констатирует, что деловое общение содействует установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства между коллегами по работе, руководителями и подчиненными, партнерами, соперниками и конкурентами. Деловое общение предполагает такие способы достижения общих целей, которые не исключают достижения лично значимых целей, удовлетворения личных интересов [173].

Современные ученые-психологи пристально изучают проблему овладения деловым общением на иностранном языке. Овладение основами делового общения позволит специалистам эффективно взаимодействовать с деловыми партнерами, реализуя комфортно-психологическое общение и разнообразные стратегии и тактики, ориентированные на достижение компромисса и сотрудничества. А это, в свою очередь, снизит риск неблагоприятных последствий решений при ведении переговоров и консультировании, проведении деловых совещаний и собраний. Использование эффективных интерактивных методик в обучении деловому общению на иностранном языке, способствует развитию предметных, аналитико-

синтетических, проективных и специальных умений в реализации самостоятельной коммуникативной деятельности.

Исходя из того, что подготовка специалиста осуществляется в деятельности, а всякая деятельность сопровождается общением, следовательно, деловое общение на иностранном языке многофункционально и выступает средством актуализации развития коммуникативной компетентности и профессионального самоопределения студентов университета. Возникает необходимость выяснить сущность делового общения и его соотношения с коммуникативной компетентностью, определить место делового общения как средства развития коммуникативной компетентности.

В отечественной психологии существует несколько подходов к пониманию делового общения. Один из подходов основывается на принципе единства общения и коммуникативной деятельности, а не одной из его сторон - обмена информацией, взаимодействия, влияния одной общающейся стороны на другую, процесса межличностной перцепции.

Большой интерес для исследования представляет деловое общение в профессиональной деятельности, его когнитивный аспект в развитии коммуникативной компетентности студентов университета.

Содержание делового общения - это информация, передаваемая при контактах специалистов. Это знания о том, как вести общение в сфере бизнеса, с целью совместной профессиональной деятельности, установления деловых контактов, выработки и принятия совместных решений.

Р.С. Немов рассматривает содержательную сторону делового общения как совокупность материальной, когнитивной, кондиционной, мотивационной и деятельностных составляющих [164].

Из приведенного выше можно заключить, что обучение студентов университета деловому общению опосредовано его информационно-когнитивной, деятельностной и мотивационно-ценностной составляющими, и отражает его профессионально-контекстную направленность.

Деловое общение повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка и актуализирует развитие ценностных отношений в совершенствовании

специальных знаний в профессиональном самоопределении. Оно позволяет приобрести новые интересы, мотивы, цели. Процесс обучения деловому общению на занятиях по иностранному языку связан с различными видами познавательной учебной деятельности и служит способом передачи профессиональной информации. Кроме того, обучение деловому общению расширяет различные типы знаний и умений студентов, развивает его коммуникативную компетентность и ценностные отношения к образованию, иностранному языку, деловому общению и индивидуальному уровню развития коммуникативных умений. В процессе делового общения осуществляется межличностный обмен знаниями, умениями, личностным опытом ведения и поведения в деловом общении и развивается коммуникативная компетентность студентов университета.

Для определения сущности делового общения, особую значимость придаётся развиваемой в последние десятилетия критериальноуровневой структуре делового общения [164].

Анализ психологической литературы показывает, что деловое общение многофункционально, оно предполагает реализацию следующих функций: организация совместной деятельности, обмен мнениями, ролями, опытом (коммуникативная). В процессе делового общения возникают новые знания (гносеологическая), происходит осмысление основы взаимодействия (мотивационная) и согласование совместных усилий (эмотивная), осуществляется коммуникативная деятельность (праксеологическая), наличие личностной составляющей развивает систему ценностей, идеалов (аксеологическая и креативная).

Определяя деловое общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией, В.Н. Панферов выделил в нем четыре составляющие: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение и выделил четыре функции общения: коммуникативную, информационную, когнитивную (познавательную) и регулятивную [172].

Многофункциональность делового общения рассматривается с точки зрения его коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих. Все эти

функции в деловом общении реализуются одновременно.

Коммуникативная составляющая реализуется в обмене информацией, интерактивная - регуляцией взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем делового общения, перцептивная - в восприятии собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, и рефлексия.

По классификации Б.Ф. Ломова деловое общение имеет следующие составляющие: 1) информационно-коммуникативную, охватывающую процессы приема и передачи информации; 2) рефлексивно - коммуникативную, связанную с взаимной корректировкой действий в процессе совместной деятельности; 3) аффективно-коммуникативную, относящуюся к сфере эмоциональной и отвечающую потребностям в изменении своего эмоционального состояния [143; 144].

А.А. Брудный выделяет в деловом общении три начальные функции: активационную (побуждение к действию); интердиктивная (запрещение/торможение «нельзя-можно»); дестабилизирующую (угрозы, оскорбления), а также ещё четыре основные функции общения: инструментальную (координация деятельности путем общения); синдикативную (создание общности, группы); самовыражения и трансляционную функцию. Последняя представляет для делового общения особый интерес, так как эта функция лежит в основе обучения: в процессе общения происходит обучение личности, как инструментальное, санкционированное и организованное государством, так и собственно индивидуальное неформальное, происходящее в процессе повторяющихся контактов с людьми, способными передавать данному лицу свои знания и навыки [53].

Вопросы языковой личности широко исследуются в психолингвистике, социолингвистике в связи с изучением человеческого фактора в процессе порождения речи, в механизмах экспрессивности и в связи с ее социальной дифференциацией и варьированием. Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в

теоретико-гносеологической модели языковой личности: вербально-семантический, лингво-когнитивный и коммуникационный [112].

Более детальный анализ исследований делового общения позволяет дифференцировать его контактную, информационную, побудительную и координационную функции. Чаще всего в классификациях описываются коммуникативные аспекты делового общения, но кроме информационной, коммуникативной и регулятивной функций деловое общение включает вербальные и невербальные средства общения.

Параметры эффективности развития умений в деловом общении трудно поддаются измерению. Если процесс делового общения назвать коммуникативной деятельностью, то этот процесс можно представить как диалектическое единство «взаимодействие коммуникативных деятельностей людей» (Ф. Энгельс) [245, С.328].

Опираясь на изложенные положения, можно заключить, что для того, чтобы деловое общение состоялось, и было эффективным необходимо наличие самостоятельности и активности субъектов общения, контакт, обратная связь. Деловое общение не может быть эффективным без взаимодействия общающихся людей и будет эффективным при условии взаимовлияния партнеров по общению в процессе обмена информацией.

Основной задачей информационного обмена в процессе делового общения является перевод информации в прямом или обратном направлении с целью выработки общего смысла (М.Р. Битянова) [45].

В преподавании иностранного языка очень важно учитывать обратные связи, а также средства общения как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации. Способами передачи информации выступают: язык, письменность в ее разнообразных видах и формах, технические средства записи, передачи и хранения информации, аудио и видеотехника, механическая, магнитная, лазерная и иные формы записей.

Деловое и личностное виды общения являются инструментальными и целевыми. Содержанием делового общения является то, чем заняты люди, а не те

проблемы, которые затрагивают их внутренний мир. В отличие от делового личностное общение, напротив, сосредоточено в основном на психологических проблемах внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку.

Деловое общение - это, прежде всего, коммуникация, т.е. обмен информацией, значимой для участников общения (В.Н. Лавриненко) [136].

Практический интерес представляет деловое общение в сфере бизнеса и способы преодоления коммуникативного барьера, которым является иностранный язык. При этом деятельность и общение рассматриваются как взаимосвязанные категории, развивающие социальную активность личности. Обучение деловому общению предполагает знание делового этикета.

Речь является многофункциональной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной и устной и т.д.

Это важно для понимания специфики изучения делового иностранного языка. Основное различие речи и языка заключается в следующем: язык - это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. Речь же - это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь - индивидуальна. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны. Язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным, причем не только ныне живущих людей, но и всех других, которые жили раньше и говорили на данном языке.

Речь на иностранном языке является важным средством коммуникации для международного общения. Речь на иностранном языке без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его

поведением.

Связующим звеном между языком и речью выступает значение (семантика) слова. Оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи. Речь, вместе с тем, несет в себе определенный смысл, характеризующий личность того человека, который ею пользуется. Содержание речи непременно требует абстракции и обобщения, выражения обобщенного и абстрагированного содержания в словепонятии - термине. Общение развитых в психологическом и культурном плане людей непременно предполагает обобщение, развитие словесных значений. Остается еще достаточно противоречивым вопрос о наличии или отсутствии у человека генотипических факторов, определяющих усвоение им языка.

Многие современные ученые придерживаются компромиссной точки зрения, считая, что хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по генезису, так и по функционированию относительно независимые реальности.

Значительный вклад в решение этой проблемы внес Л.С. Выготский [69].

В отечественной психологии обучения иностранным языкам речевые действия, речь в качестве основного объекта обучения выступили на другой методологической, лингвистической и психологической основе. В работах Л.С. Выготского, И.А. Зимней и других исследователей разрабатывались основные вопросы педагогической психологии и широко развивались идеи, связанные с акцентированием на личности обучаемого, его интересах и склонностях. Большое значение для отечественной психологии, вообще, и психологии обучения иностранным языкам, в частности, имела работа Л.С. Выготского «Педагогическая психология». В этой работе Л.С. Выготский, по существу, развивает концепцию деятельности, активности сознания человека и утверждает о необходимости развития его мышления. В обучении Л.С. Выготский выделял тот факт, что, развивая мышление, необходимо ставить перед человеком специальную задачу и дать ему средства для ее разрешения. Уже здесь явно прослеживаются предпосылки проблемного обучения. Главный смысл обучения - научить мыслить, таково основное положение педагогической психологии Л. С. Выготского [69]. Несомненно, что это прогрессивное, материалистическое понимание задач обучения

не могло не сказаться на развитии методов обучения иностранному языку в отечественной высшей школе. И действительно, в этот же период в методике обучения иностранным языкам формировался сознательно-сопоставительный (Л.В. Щерба, И.В. Рахманов) [238]. Психологическими истоками этих методов послужили материалистические взгляды Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова на то, что индивидуально – психическое развитие личности, роль языка в развитии сознания в познавательной деятельности человека, связь языка и мышления, слов и понятий – всё это детерминировано общественно – социальной действительностью.

Определяя «коммуникативную деятельность» в качестве основного объекта обучения, необходимо соотнести такую постановку вопроса с общепринятым положением, согласно которому мы обучаем «иностранному языку». Важным в этой связи являются соотношения в психологическом плане понятия «язык» и «коммуникативная деятельность на иностранном языке», иностранный язык как предмет обучения и овладения, однородность этого явления.

Проанализируем явление «язык» вообще и «иностранный язык», в частности. Во-первых, в общепсихологическом (не в гносеологическом и не в лингвистическом) плане мы располагаем схематичными представлениями о том, что такое язык. Во-вторых, язык является средством выражения мысли. Общеизвестное положение, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» (Л.В. Щерба) средствами родного языка и, что овладение родным языком - это стихийный процесс [238].

Родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения (Л.С. Выготский), является, прежде всего, средством «присвоения» человеком общественного опыта, а уже потом и вместе с выполнением этой функции - средством выражения его собственной мысли. Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. В этом процессе, естественно, удовлетворяются и формируются его специфически человеческие познавательные, коммуникативные и другие социальные потребности.

Второй (третий и т.д.) язык в условиях обучения в позитивной среде уже не может в такой же мере, как родной, служить средством «присвоения»

общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется потребностью самосознания и самовыражения [188, с. 248].

Иностранный язык имеет некоторые особенности в сравнении с другими предметами. Исходным для рассмотрения иностранного языка как учебного предмета является то положение, что усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности.

Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле «беспредметен», а «беспредметной» учебной дисциплине учить трудно. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку и, соответственно, деловому общению перед преподавателем встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность, овладения иностранным языком как предметом коммуникативной деятельности. Мотивом изучения иностранного языка в неязыковом вузе является получение информации в области бизнеса, возможность общения с зарубежными партнерами о принятии совместных решений, подписании совместных контрактов о производстве товаров и услуг, заключении сделок поставках сырья, оборудования.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его беспредельности и безразмерности. Действительно, если сравнить иностранный язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них есть определенные тематические разделы, овладев знанием которых, студенты испытывают удовлетворение. Так, они могут сказать, что знают разговорную тему «будущая профессия», хотя и плохо знают «деловой этикет» и «деловое общение в сфере профессиональной деятельности», отмечая при этом некую специфичность и направленность собственных интересов. При изучении иностранного языка такая ситуация невозможна - студенты не могут знать только раздел «герундий», не зная раздел «времена» и т.д. Они должны знать всё. Но никто не знает, сколько это «всё»! В этом смысле язык как учебный предмет «беспределен» (И.А Зимняя.) [94].

Де Соссюр, как известно, говорил о языке как речевой, глобальной

деятельности говорящего коллектива и отдельного индивида и языке как знаковой системе. Оба эти проявления речевой деятельности реализуются в речи. Речь, по де Соссюру, «есть акт индивида, реализующий его способность посредством социального условия» [213].

Речевая деятельность людей, реализуя их общение друг с другом, в то же время реализует их общественно - коммуникативную деятельность.

Речь отражает процессуальность, динамику мышления в неразрывной связи с языком, воплощающим результат предыдущих мыслительных актов и участвующим в качестве средства, инструмента, орудия в каждом моменте настоящего. Язык и речь объединяются воедино как средства и способы осуществления различных видов речевой деятельности в целях общения людей между собой.

При обучении иностранному языку, как правило, основное внимание обращается на обучение средствам выражения мысли, т.е. на сам язык при обучении, в основном, таким видам речевой деятельности, как говорение, слушание и чтение. Общению на иностранном языке не уделяется должного внимания даже в процессе обучения говорению. Соответственно, одна из больших психологических проблем обучения говорению на иностранном языке заключается в том, что необходимо учить не только средствам, т.е. словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

На современном этапе говорится уже не о речевой, а о коммуникативной деятельности, как более сложном виде деятельности, которой как следует из анализа теории и практики научных исследований подразумевает процесс общения, обмена идеями, мыслями, информацией, смыслами, подразумевает определенное коммуникативное поведение.

В настоящее время в педагогике сложилась необходимость широкого теоретического осмысления проблем высшей школы, в том числе преподавания иностранного языка.

Современная тенденция изменения в сфере образования - это мировая тенденция смены основной парадигмы образования и отечественное движение нашей школы и образования в направлении интеграции в мировую культуру. Это

предполагает его философско-методологическое обеспечение.

Проведенный анализ понятий позволяет сделать вывод, что проблема развития коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в области делового общения самым тесным образом связана с проблемой активизации познавательной деятельности и мотивацией учения.

Несмотря на имеющиеся исследования по этой проблеме, в аспекте психолого-педагогической литературы не встречается общеупотребительное и общепризнанное понятие «коммуникативная компетентность в деловом общении на иностранном языке».

В контексте исследования проблемы развития коммуникативной компетентности студентов на иностранном языке, необходимо акцентировать внимание на мотивации самостоятельной познавательной деятельности студентов в деловом общении. Особый интерес представляет процесс самообразования, реализации знаний, умений и личностного опыта студентов, обусловленный потребностью и готовностью личности к самостоятельной успешной коммуникативной деятельности на иностранном языке на основе эффективных организационно-педагогических условий с применением интерактивных форм и средств обучения, учебного диалога и текста. Система воспитания и развития личности специалиста в сфере бизнеса связана с личностным развитием студентов университета. При этом «востребованность» и актуализация знаний, умений в деловом общении - показатель мотивации студентов и аксиологизации лингвообразования.

Из данного определения следует, что активизировать развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на иностранном языке можно, учитывая два взаимосвязанных компонента: внутренний (содержательный) и внешний (деятельностный).

Различные авторы рассматривают данную проблему с различных сторон. Процесс обучения и воспитания личности тесно взаимосвязан с принципом аксиологизации и строится на нём.

Главную цель воспитания К. Роджерс определял как создание условий для

самореализации личности. Всё чаще появляется термин педагог – фасилитатор (активизатор), принимающий безусловно и безоценочно каждого учащегося, независимо от его умственных способностей, поведения и создающий благоприятные условия для раскрытия его лучших качеств [190].

К сожалению, последователи Карла Роджерса не смогли развить и преумножить гуманистический смысл его идей, и пришли к системе «техники» развития личности, игнорируя при этом личностный компонент. В настоящее время педагогическая психология - неотъемлемая часть не только педагогической теории, она прочно вошла в практику современной высшей профессиональной школы.

В педагогической психологии высшей школы специально разрабатывается вопрос об организации развития коммуникативной компетентности студентов как процесса межличностного, группового и коллективного взаимодействия. Доминирующей выступает тенденция перехода от информативных к интерактивным способам обучения деловому общению на основе заданий проблемного характера с элементами исследовательского поиска, развивающими и активизирующими, интенсивными, игровыми ситуациями так, как это использовалось в Вальдорфской педагогике [49].

Для адекватного понимания и восприятия субъектов делового общения необходимо наличие таких психологических качеств, как внимание, наблюдательность, воображение, творческое мышление, и на этой основе осуществляется развитие коммуникативного поведения и компетентности. Формирование механизма адекватного восприятия субъектов делового общения предлагает в своих исследованиях А.А. Бодалёв [47].

В настоящее время имеется огромное количество популярной литературы, главным образом рецептурного, рекомендательного характера, затрагивающей вопросы техники, ритуальности делового общения в различных ситуациях. Наиболее интересными представляются известные бестселлеры Д. Карнеги, которые следует рассматривать как теоретические, так и практические источники по развитию коммуникативных умений в деловом общении [114].

Анализ практики и научных исследований показывает, что деловое общение

актуализирует развитие коммуникативной компетентности студентов университета и профессионального самоопределения, при условии, если деловое общение будет осуществляться на когнитивно-информационной, коммуникативно-деятельностной, мотивационно-ценностной основах.

Эффективность развития коммуникативной компетентности на иностранном языке будет обеспечена, если студенты будут включены в интерактивное деловое общение, обеспечивающее сотрудничество и паритетные отношения на основе регулятивно-коммуникативной функции, включающей взаимокоррекцию коммуникативной деятельности участников делового общения, аффективно-коммуникативной функции, отражающей эмоциональное состояние участников делового общения.

Коммуникативная компетентность и профессиональное самоопределение личности студентов актуализируется ценностно-смысловой сущностью делового общения на основе интеграции содержательного и деятельностного компонентов и выступает доминантой.

Из анализа различных взглядов и точек зрения на проблему общения, можно дать следующее определение категории «деловое общение» - как специально организованное общение в процессе обучения, основанное на принципах коммуникативности, интеграции, аксиологизации, диалога культур, выполняющее функцию профессионального самоопределения студентов университета.

1.3 Модель развития коммуникативной компетентности студента университета в деловом общении

В советском энциклопедическом словаре дается определение модели. Модель – это приспособление (из дерева, металла, восковых композиций, гипса и т. д.) для получения в литейной форме отпечатка, по конфигурации и размерам

соответствующего отливке [164, с.828].

Словарь-справочник по психологии под редакцией Р.С. Немова определяет модель - как нечто, представляющее какой-либо предмет или явление в его существенных характеристиках [164, с. 256]. Там же дается определение процесса моделирования. Моделирование – метод исследования в психологии, предполагающий построение некоторого образца, аналога, модели явления, процесса и дальнейшее исследование этого процесса или явления с помощью его модели. Моделирование включает в себя построение самых разных моделей: технических, логических, математических и других [126, с. 256]. В кратком педагогическом словаре под редакцией Г.А. Андреева дается определение модели (фр. от лат. *modulus* – мера, образец) – как системы объектов или знаков, воспроизводящей некоторые существенные свойства системы-оригинала. Модели могут представлять собой материальные предметы или математические, информационные (наглядно-образные, логико-символические) [126, с.75].

Там же дается определение понятия «модель педагогическая» – как предполагаемый эталон, стандарт мысленный или условный. Педагогическая модель рассматривается как форма педагогического научного исследования, это обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей. Педагогическая модель может носить теоретический и нормативный характер [126, с.76].

Реализация развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении представляет собой результат лингвистического образования и актуализирует его профессиональное самоопределение. Сахарова Н.С. в своей докторской диссертации выдвинула принципы развития коммуникативной компетентности: коммуникативности, интеграции и аксиологизации. Согласно исследованию Сахаровой Н.С., критериями развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении являются: информационно-когнитивный (знания), деятельностный (умения) и аксиологический (ценностные отношения).

Основу вариативных критериев развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении составляет их связь – процесс, то есть взаимопроникновение и постоянное взаимодействие, а также гибкость содержания, средств, способов и организационных форм. При определенных организационно-педагогических условиях это обеспечивает их свободный выбор, способствует снятию трудностей студентов в коммуникативной деятельности. Коммуникативная компетентность студентов университета будет эффективно развиваться в деловом общении, если:

- создаются ситуации успеха (А.С. Белкин, В.А. Слостенін, С.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский, А.П. Тряпицына): авансирование успешного результата в деловом общении, создание атмосферы похвалы, развитие условий, стимулирующих самооценку и рефлексию студентов [32;218;224];

- реализуется коммуникативное воздействие на интеллектуальную, мотивационно-ценностную и поведенческую сферы личности с целью педагогического стимулирования саморазвития студентов в деловом общении;

- осуществляется включение студентов в интерактивное деловое общение, обеспечивающее сотрудничество и паритетные отношения, тем самым создающее условия для реализации ситуаций успеха;

- обеспечивается внутренняя коммуникация посредством эмоционально-мыслительного переноса в ситуацию делового общения, самоинструкции, самоконтроля;

- создаются условия учебного диалога и учебного текста в контексте делового общения с целью внутреннего порождения смыслов и внутренней коммуникации – как нового речевого продукта личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.И. Гез, Ю.В. Сенько);

- реализуется аксиологизация содержания лингвистического образования и делового общения, в частности, на основе интеграции междисциплинарных знаний, умений, личностного опыта [29;41;199].

Разработанная вариативная модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении основывается на

принципах коммуникативности, интеграции и аксиологизации.

Принцип коммуникативности, характеризующий всё современное обучение иностранным языкам, заключается в ориентации студентов на развитие различных типов коммуникативных умений (репродуктивных, продуктивных, креативно-проективных).

Основной смысл принципа коммуникативности (А.А. Миролубов) заключается в понимании того, что главным объектом обучения является коммуникативная деятельность на изучаемом языке, или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности [155, с.44]. Развитие коммуникативной компетентности предполагает умение осуществлять «речевую деятельность в социально детерминированных квази-деловых ситуациях». Задачей принципа коммуникативности является развитие у студентов готовности осуществлять деловое общение на изучаемом языке и способности к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов на разных уровнях [155].

Принцип коммуникативности предполагает использование знаний, умений, опыта и готовности к самостоятельной продуктивной коммуникативной деятельности на основе учебного диалога и учебного текста, порождающих иерархию смыслов и ценностных отношений студентов в деловом общении. Основной смысл принципа коммуникативности заключается в развитии коммуникативных умений студентов в деловом общении на иностранном языке. Согласно вариативной модели, деловое общение - это специально организованное общение в процессе обучения, основанное на принципах коммуникативности, интеграции, выполняющее функцию профессионального самоопределения студентов.

Принцип интеграции в построении вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов предполагает интеграцию различных типов междисциплинарных аналитико-синтетических знаний, социально и профессионально значимых ценностей в деловом общении и определяет динамичность развития коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность студентов университета в деловом

общении на иностранном языке соотносится с понятием системно-ценностной коммуникативной деятельности, а вариативная модель рассматривается как система, элементы которой находятся в неразрывной взаимозависимости, взаимообусловленности и взаимодействии.

Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении как системы опосредовано ценностными ориентациями субъектов образовательного процесса на социально и профессионально значимые ценности.

Динамичность развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении связана с процессом педагогического целеполагания. Понятие «процесс» происходит от латинского «processus» – продвижение [27] и представляет собой совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата, поэтому необходимо обозначить цель как систему этапов, связанных с формулированием общей цели и критериев системы [199].

В образовательном процессе педагогической системы, присутствует наличие педагогического целеполагания в системе университетского лингвистического образования. Система представляет собой комплекс иерархический целей в определенной последовательности, начиная с верхнего уровня и дальнейшего разукрупнения, что, в принципе, применимо к целеполаганию развития частной системы коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

Основной целью системы развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выступает готовность личности к организации самостоятельной успешной коммуникативной деятельности на основе знаний, умений, опыта и ценностных отношений как образовательного результата. Критериями системы выступают информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический потенциал личности, т.е. интеграция знаний, умений в совокупности с системой ценностных отношений личности. Как уже отмечалось выше, представление целей начинается с верхнего уровня иерархии целей и далее

ориентировано на конкретизацию, детализацию и «разукрупнение». Принцип целеполагания взаимообусловлен принципом интеграции (от Lat. *integro* – целостный) и позволяет осуществить синтез ценностных отношений, направленных на получение единого целого результата. З.Б. Голембо и Т.В. Веников утверждают, что «... получение единого знания требует осуществления органической взаимосвязи усилий всех специальных дисциплин, участвующих в изучении объекта, организации их на достижение единой цели» [75, с.268]. Принцип интеграции объединяет педагогическую цель в систему с выбором ценностей, исходя из позиций ценностного отношения личности к своей коммуникативной компетентности в деловом общении.

Принцип аксиологизации в построении вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении означает осмысление образовательных и духовных ценностей в процессе обучения иностранному языку. Исходя из целей исследования, необходимо рассмотреть понятие «ценность», виды ценностей, обучение как процесс передачи и освоение коммуникативных ценностей, сущность коммуникативных ценностей, формы проявления коммуникативных ценностей, вариативную модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

В педагогике ценности - область интересов не только ученых, но и преподавателей-практиков иностранного языка. В понимании ценностей существует несколько подходов. В.П. Тугаринов определяет ценности как все то, что люди ценят. "Это могут быть предметы, вещи, явления природы, общественные явления, человеческие поступки, явления культуры (например, знание иностранных языков как средство приобщения к общечеловеческим ценностям)" [225, с. 259].

В философском словаре ценности определяются как « ... отношения с позиции добра и зла, истины или не истины, красоты или безобразия, справедливости или несправедливости и т.д.» [229, с.732].

Актуальность аксиологического (ценностного) подхода в развитии коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении, несомненно, очевидна и нуждается в дальнейшем философском осмыслении для

эффективного развития личности студентов. В этом определении смешиваются два понятия "ценность" и "значимость". Значимость может быть положительной или отрицательной, а ценность - только положительной.

Ценность - есть духовный или материальный объект, имеющий определенную жизненную цену и способный удовлетворять интересы и потребности личности или общества.

В науке различают понятия "ценность", "ценностный подход" и "ценностные ориентации". Подход означает способ познания. В данном случае ценностный подход означает изучение иностранного языка как средства делового общения, исходя из его ценности для воспитания и профессионального самоопределения личности студентов университета. Ценностные отношения необходимы для организации целенаправленной коммуникативной деятельности студентов. С одной стороны они выступают как процесс, с другой стороны, как умение ориентироваться в мире ценностей.

Осуществление аксиологического подхода к содержанию делового общения в процессе обучения иностранному языку устанавливает зависимость между информацией деловой направленности, студентом и целью – развитием коммуникативной компетентности. Профессиональные или специальные знания как ценность на иностранном языке связаны с их использованием студентами университета для достижения соответствующих целей самообразования и профессионального самоопределения.

В социальной психологии и философии существует классификация следующих видов ценностей: по формам общественной жизни и её потребностям (культурные, социальные, жизненные ценности); по содержанию и направленности личности (научные, этические, политические, эстетические, технико-экономические ценности); по удовлетворению потребностей субъекта (общественные и личные ценности); по делению культурных потребностей на материальные и духовные. С социальными, профессиональными и личностными ценностями приходится иметь дело студентам университета в изучении делового общения на иностранном языке.

Деловое общение как ценность сопровождает всю человеческую деятельность.

В процессе делового общения происходит обмен информацией и знаниями между субъектами. Информация - это действующая, «работающая» часть отражения знаний (В.Г. Афанасьев)[20, с.33].

Ценностные отношения имеют непосредственный выход на процесс воспитания и развития личности и проявляются в форме специальных знаний. Ценность любой науки выражается в знаниях, их истинности. Истинные знания представляют высшую ценность науки и научной деятельности. Стремление к знаниям, к истине - центральный, системообразующий мотив коммуникативной компетентности личности студентов университета в деловом общении.

К коммуникативным ценностям студентов университета можно отнести: знания, умения, личностный опыт, ценностные отношения, содержание лингвистического образования и делового общения, в частности. Ценностно-смысловая сущность делового общения заключается в актуализации лингвистического образования и развития коммуникативной компетентности студентов, как интегративного новообразования личности.

Обучение студентов деловому общению в вузе необходимо строить на воспитании уважения к культуре ведения делового общения в странах изучаемого языка, понимании и принятии чужой культуры.

Культура ведения общения по М.М. Бахтину лежит на границах. Это можно понимать в том смысле, что внутри культуры граница не осознается, лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становятся видимыми и понятыми собственные принципы и особенности культуры [27, с.53].

Образовательные ценности напрямую связаны с образовательными мотивами, потребностями, интересами, установками. Исследования показывают, что образовательные ценности студентов университета являются смыслами на практическом уровне овладения деловым общением. Обучение деловому общению будет успешным, если процесс опирается на:

- общенаучные теории, закономерности и принципы развития изучаемого предмета, т.е. иностранным языком;
- межпредметные и внутрипредметные связи, что создает органическое

единство теории и практики;

- на интеграцию знаний и умений в деловом общении и коммуникативной компетентности.

Коммуникативные ценности, связанные с воспитанием и развитием личности студента университета и заложены в основу лингвопедагогического подхода. Ценности выступают связующим звеном между изучением делового общения и его практическим применением, коммуникативной компетентностью. Они ориентируют личность на формирование установки на развитие коммуникативной компетентности и самостоятельное применение специальных и лингвистических знаний с целью сознательного овладения деловым общением. Благодаря ценностным отношениям процесс обучения становится целенаправленным, осмысленным и происходит осознанное приобретение и приращение знаний в деловом общении и развитие коммуникативной компетентности, что свидетельствует о правильно разработанных организационно-педагогических условиях и об эффективности процесса обучения деловому общению. В педагогике развитие коммуникативной компетентности в деловом общении на иностранном языке - это ценностное отношение студента, которое следует рассматривать как процесс выбора личностью приоритетов для удовлетворения своих образовательных потребностей, целей и мотивов. Развитие коммуникативной компетентности в деловом общении обеспечивает повышение конкурентоспособности и востребованности выпускников университета, как на отечественном, так и на мировом рынке труда. Владение деловым общением на иностранном языке развивает академическую и профессиональную мобильность студентов. Устоявшиеся ценностные отношения – это своего рода, внутренний стержень, актуализирующий профессиональное самоопределение студентов, преобладающую определенную типологию поведения и коммуникативной компетентности, выраженной в направленности индивидуальных потребностей и интересов. В силу этого, «ценностные ориентации и отношения, и личностные качества выступают в роли важного фактора, обуславливающего мотивацию действий и поступков личности» (А.Г. Здравомыслов)[88, с.202].

Динамичность и эффективность процесса развития коммуникативной компетентности студентов обеспечивается организационно-педагогическими условиями, ориентируя на ценностно-смысловую сущность содержания делового общения, на развитие положительных установок и мотивов. Студенты осознают важность наличия знаний, умений и опыта в деловом общении для установления контактов с зарубежными специалистами, носителями языка в условиях рыночной экономики, конкуренции, образования совместных предприятий и вступления России в ВТО. Подготовленность преподавателей иностранного языка к развитию ценностных отношений студентов в лингвообразовании приобретает особую значимость. Эффективность процесса развития коммуникативной компетентности студентов обеспечивается авансированием успешного результата в деловом общении, установлением доверительных отношений, созданием атмосферы сотрудничества и похвалы, ситуаций успеха, организационно-педагогических условий, стимулирующих самооценку и рефлекссию студентов (А.С. Белкин, В.А. Слостёнин, С.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский, А.П. Тряпицына)[32;176;218;223].

Ценностные ориентации, по мнению Б.Г.Ананьева, определяют мотивацию отношений личности [5].

Развитие коммуникативной компетентности студентов в деловом общении выступает целью и движущей силой педагогического взаимодействия студентов и преподавателей университета. Динамичность процесса обеспечивается развитием познавательных мотивов студентов, совпадающих с образовательной целью. При отсутствии совпадения, необходим сдвиг мотива на цель, а затем развития этого мотива. Сдвиг мотива на цель ведет к возвышению ценности изучения иностранного языка. Совпадение мотивов с целью и сдвиг мотивов на цель способствуют развитию коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении и выступают ценностью и основополагающим принципом аксиологизации.

Деловое общение как форма коммуникативной деятельности относится философами к жизненно важным ценностям. Ценностью для студентов выступают содержание лингвообразования, различные типы знаний, умений в деловом общении.

Развитие гуманистической направленности личности студентов университета на получение знаний с целью самоутверждения и профессионального самоопределения, становится фактором, порождающим новые образовательные смыслы на достижение образовательного результата.

Показателями и критериями развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении будут знания, умения, личностный опыт, ценностные отношения, готовность и реализация самостоятельной успешной коммуникативной деятельности.

Другим фактором, регулирующим эффективность развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении и профессиональном самоопределении, выступает развитие самосознания, самоконтроля индивидуального уровня развития знаний, коммуникативных умений и личностного опыта. Интегрирующим способом самосознания является «Я - концепция». В рамках компетентностного подхода направленность личности студентов на развитие коммуникативной компетентности в деловом общении способствует целеполаганию и целедостижению образовательного результата. Регулирующим средством коммуникативной и творческой активности студентов университета является самосознание. Уже в стенах вуза целесообразно создавать организационно-педагогические условия: ситуации успеха для реализации коммуникативного целеполагания и целедостижения. Профессиональное самоопределение студента университета, как ценностное отношение к деловому общению, выражается в наличии сложившейся и постоянно развивающейся системы мотивов, личностных смыслов, целей и ценностных отношений.

Под эффективными организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность факторов, способствующих развитию коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на основе принципов коммуникативности, интеграции и аксиологизации процесса обучения деловому общению в рамках компетентностного подхода.

Вариативная модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении обобщает основные группы принципов

(коммуникативности, интеграции и аксиологизации). Коммуникативная компетентность студентов университета в деловом общении будет эффективно развиваться, если:

- создаются ситуации успеха, и оказывается воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности студентов с целью педагогического стимулирования мотивации, самовоспитания и саморазвития коммуникативных знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений;

- осуществляется включение студентов в интерактивное деловое общение и развитие внутренней коммуникации посредством эмоционально-мыслительного переноса в ситуацию самоинструкции, самоконтроля;

- создаются условия учебного диалога и учебного текста в контексте делового общения с целью внутреннего порождения смыслов и внутренней коммуникации – как нового речевого продукта личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.В. Сенько) [27;41;199];

- реализуется аксиологизация содержания лингвистического образования и делового общения, в частности, на основе интеграции различных типов знаний и умений.

Исходя из уровня развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении, можно планировать опытно-поисковую работу, целенаправленно применять психолого-педагогические методики, организационно-педагогические условия, предвидеть и прогнозировать результаты.

Как показывает наше исследование, развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении закладывает основы развития личности с заданными умениями на основе компетентностного подхода, включающего:

- общие, универсальные умения (профессиональное самоопределение, готовность к деловому общению, вежливость, эмпатия, ценностные отношения, мотивы и установки);

- специальные умения (внутренняя структура коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении);

- когнитивные умения (умение воспринимать, понимать и изучать окружающую действительность, в том числе других людей и самого себя, развивать готовность к взаимопониманию, принятию деловых партнеров такими, какие они есть, не стремясь их изменить; идентификация себя с другими людьми);

- экспрессивные умения (выразительность и убедительность личности, требовательность к себе и людям, тактичность и вежливость, выдержка и терпение, настойчивость и убежденность в принятии решений, волевые свойства личности).

В характеристику специальных коммуникативных умений студентов университета входят также коммуникативные знания и умения и профессиональное самоопределение личности.

Организационно-педагогические условия развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении представляют собой вариативный аналог в условиях инвариантного лингвистического образования в университете, ограниченного рамками рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык». Образовательный процесс в университете в большей мере, чем в любом другом неязыковом вузе, требует от студентов умений самостоятельной организации учебной деятельности, умений трудиться. Иностранный язык должен стать средством получения специальных знаний (таблицы 7,8).

Таблица 7 - Типология умений на иностранном языке

| Типы умений | Содержание умений | Рекомендуемый уровень |
|------------------|---|-----------------------|
| I репродуктивные | - чтение, аудирование, перевод адаптированных текстов; - диалоги по образцу и с элементами подстановки; - реферирование и аннотирование адаптированных текстов; | начальный/базовый |
| II продуктивные | - чтение, перевод и аудирование аутентичных текстов; - самостоятельный речевой продукт (дискурс); - реферирование и аннотирование аутентичных текстов; | средний/ бакалавриат |

| | | |
|--------------------------|---|----------------------------------|
| | - запрос и представление информации; | |
| III творческие | - чтение, аудирование, прямой и обратный перевод аутентичных текстов по деловому общению; - написание резюме, заявлений о приеме на работу, электронных сообщений и всех видов деловых писем; - презентация на иностранном языке; | высокий/ допквалификация |
| IV креативно проективные | - развитая коммуникативная компетентность в деловом общении; - ведение переговоров и презентаций; - сдача сертификационных экзаменов IELTS /TOEFL; | продвинутой/ компетентностный |

Таблица 8 - Типология знаний в развитии коммуникативной компетентности студентов университета

| Типы компетенций | Типы знаний | Уровни развития к/к |
|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 Лингвистическая | Лексико-семантические знания | Вербально-семантический уровень |
| 2 Социолингвистическая и дискурсивная | Грамматические знания | Информационно-когнитивный уровень |
| 3 Стратегическая | Коммуникативные знания | Деятельностный |
| 4 Социо-культурная и социальная | Социо-лингвистические знания | Мотивационно-ценностный уровень |

Логика проведения исследования опиралась на разработанную вариативную модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на иностранном языке. Модернизация высшего профессионального образования предполагает обращение к понятию образовательного результата с позиций компетентностного подхода в сочетании с идеями аксиологии. Динамика развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении осуществляется в направлении от информационно-когнитивной образовательной модели к компетентностной. Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на иностранном языке осуществляется на основе принципов коммуникативности, интеграции и аксиологизации, критериями её развития

выступают информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический блоки.

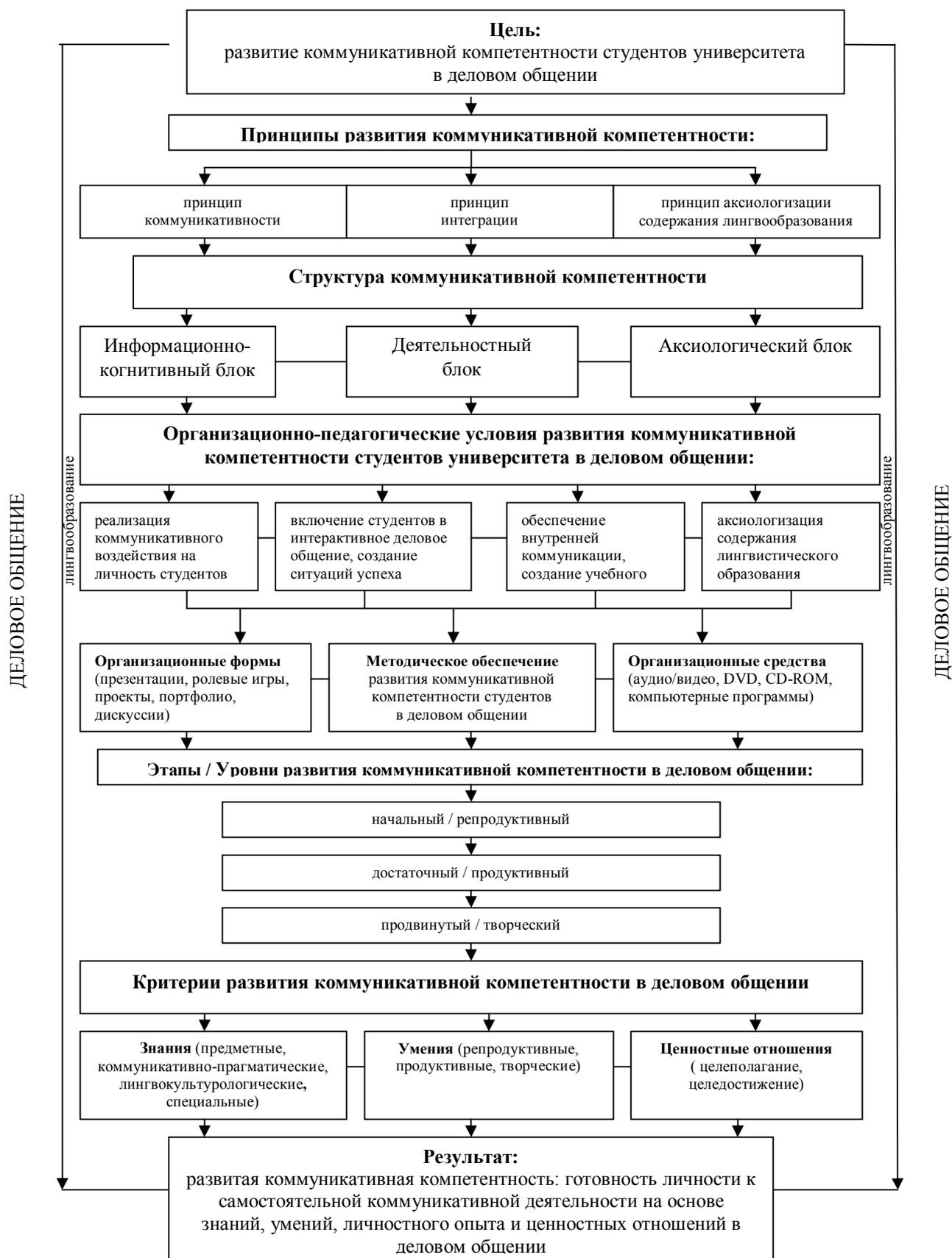


Рисунок 1 - Вариативная модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении

Базисным понятием в контексте компетентного подхода в лингвистическом образовании является компетентность. В процессе обучения деловому общению организуется определённая коммуникативная деятельность, которая приводит к актуализации знаний, умений, личностного опыта, ценностных отношений и профессионального самоопределения студентов университета.

Понятие коммуникативной компетентности выражает сущность образовательного результата в контексте лингвистического образования. Коммуникативная компетентность как образовательный результат, воплощает интеграцию информационно-когнитивных, деятельностных и аксиологических аспектов.

Под коммуникативной компетентностью понимается интегративное новообразование личности, заключающееся в готовности и организации коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений, ориентированных на самостоятельное и успешное участие в профессиональной деятельности.

Приоритетными образовательными ценностями в развитии коммуникативной компетентности студентов университета выступает актуализация знаний, умений, личностного опыта в деловом общении и профессионального самоопределения, и являются педагогической доминантой лингвистического образования высшей школы. Аксиологизация содержания лингвистического образования отражает общественную значимость феномена образования. Аксиологический аспект коммуникативной компетентности в деловом общении как образовательный результат отражает ценность иностранного языка как средства развития личности студента. Личность студента актуализирует высшее профессиональное образование и лингвистическое образование, в частности, а мерой актуализации выступает коммуникативная компетентность в деловом общении. Уровень развития коммуникативной компетентности в деловом общении определяет степень приобщения студентов к лингвистическим ценностям.

Совокупность принципов, критериев, этапов и уровней составляет

лингвопедагогические основы вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении в условиях образовательного процесса вуза.

В структуре коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении можно выделить следующие блоки:

а) информационно-когнитивный блок - система знаний в деловом общении на иностранном языке (владение профессиональными знаниями, специальной терминологией, бизнес этикетом, стилями письменного и устного делового общения, коммуникативными умениями бизнес партнера);

б) деятельностный блок (поэтапный контроль уровня развития коммуникативных умений и компетентности в деловом общении, анализ, коррекция и подведение итогов);

в) аксиологический блок - система ценностей (специалист, руководитель, бизнес-партнер, подчиненный, деловое общение, мотивы, ценностные отношения, оценка личностного опыта, уровень притязаний в профессиональном и личностном плане).

Совокупность организационно-педагогических условий, способствующих эффективному развитию коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении:

- создание ситуаций успеха и воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности с целью педагогического стимулирования мотивации, самовоспитания и саморазвития её знаний и умений, личностного опыта и ценностных отношений;

- включение студентов в интерактивное деловое общение и развитие внутренней коммуникации посредством эмоционально-мыслительного переноса в ситуацию самоинструкции, самоконтроля;

- создание учебного диалога и учебного текста в контексте квази-делового общения с целью внутреннего порождения смыслов и внутренней коммуникации – как нового речевого продукта личности;

- аксиологизация содержания лингвистического образования и делового

общения, в частности, на основе интеграции различных типов знаний, умений и ценностных отношений.

Деловое общение - это специально организованное общение в процессе обучения, основанное на принципах коммуникативности, интеграции, аксиологизации, диалога культур, выполняющее функцию профессионального самоопределения студентов.

2. Глава 2. Реализация организационно-педагогических условий развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении

2.1 Организационно-педагогические условия реализации потенциала делового общения как средства развития коммуникативной компетентности студентов университета

Блоками, составляющими коммуникативную компетентность студентов университета в деловом общении, выступают информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический. Элементы, составляющие эти блоки, объединены доминирующим аспектом иностранного языка, как ведущей дисциплины в развитии коммуникативной компетентности и как глобальной социально и профессионально значимой ценности студентов, которая способствует его ценностному осмыслению языковой картины мира.

Аксиологический аспект функционирует в виде интегрированных знаний и умений, составляющих наряду с лингвистическими знаниями, информационно-когнитивный блок развития коммуникативной компетентности. Лингвистические/предметные знания являются основой развития ценностных отношений личности. Приоритетность овладения знаниями в иностранном языке объясняется местом, которое занимает эта учебная дисциплина в стандарте лингвистического образования для неязыковых вузов и объективной языковой ситуацией в стране в целом - присоединение России к Болонской конвенции и переход на двухступенчатую систему высшего образования и европейские образовательные стандарты. С одной стороны студенты осознают ценность иностранного языка как средства международного общения, с другой стороны учебные возможности, заложенные в образовательный стандарт, не позволяют развить необходимый уровень коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. Знание иностранного языка обязательно

предполагает наличие определённых ценностных отношений студентов.

Развитие ценностных отношений студентов в информационно-когнитивном блоке коммуникативной компетентности определяет характер усвоения субъектами лингвистических знаний и регулирует динамику развития индивидуальных коммуникативных умений в деловом общении как системно-ценностного новообразования личности.

Образовательная функция учебного процесса в университете также изменяется в аспекте ценностного наполнения содержания лингвистического образования и делового общения, в частности.

Коммуникативная компетентность в деловом общении выступает ценностным выбором студентов и трансформируется в лингвистические знания. Личность преподавателя как субъекта педагогического взаимодействия также играет значительную роль в процессе ценностного преобразования, как студентов, так и самого преподавателя. Преподаватель не только транслирует знания, но и посредством их побуждает студентов мыслить, находить истину, добывать новые знания. Лингвистические знания, наделённые ценностными смыслами преподавателя, ставятся лично значимыми и для студентов университета при условии его высокого авторитета и компетентности. Ценностное педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса обеспечивает трансформацию ценностных отношений. Педагог, как один из субъектов педагогического взаимодействия, оценивает уровень развития лингвистических знаний, умений студентов университета через систему критериев оценки уровня развития коммуникативной компетентности.

Деятельностный блок развития коммуникативной компетентности представлен различными типами умений. Мыслительные операции различных уровней лежат в основе развития коммуникативных умений. Развитие системных/предметных умений студентов предполагает воспроизведение (репродукция) и продуцирование (создание) самостоятельных коммуникативных продуктов (дискурсов).

Анализ и синтез необходим для развития аналитико-синтетических умений.

Уровень креативно-проектных умений предполагает реализацию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, систематизация, оценка полезности знаний, самопознание, самоанализ, осознание собственного «Я» в пространстве коллективного знания, осознание значимости индивидуальных знаний для формирования коллективного сознания.

В основе трансформации знаний информационно-когнитивного блока в коммуникативные умения деятельностного блока развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении лежат мыслительные операции личности. И если допустить, что аксиологический аспект характерен для сознания личности, следовательно, все мыслительные операции, лежащие в основе развития деятельностного блока, наполнены аксиологическими смыслами, определяющим поиск, оценку, выбор личности в коммуникативной деятельности. Критерии деятельностного блока развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении аксиологически детерминированы ориентацией на глобальные социально-значимые ценности в образовательном процессе.

А.В. Хуторской относит содержание лингвообразования к основным средствам формирования компетенций. Этот тезис обращает нас к необходимости исследования совокупности основополагающих знаний и умений, так как «компетенция» трактуется как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов деятельности задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [234].

Нельзя не согласиться с А.В. Хуторским в той части, что образовательные компетенции и компетентности главным образом развиваются средствами содержания лингвообразования образования. Эти знания и умения представляют лишь необходимый инструментарий для развития компетентности студентов на иностранном языке.

Одним из путей совершенствования лингвистического образования и развития коммуникативной компетентности целесообразно рассматривать как системно - ценностную интеграцию знаний, умений, ценностных отношений и личностного

опыта студентов университета. Ориентация образовательного процесса на социально значимые ценности, аксиологизацию лингвообразования (А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, А.А. Полякова) представляет собой самый продуктивный способ.[115; 116;183]. Вместе с тем практика показывает недостаточное использование приемов аксиологизации содержания лингвообразования. Речь идет о лингвообразовании на гуманитарных специальностях, где процесс интеграции системных/предметных и специальных знаний затруднен в виду глобальных понятийных, терминологических и методологических различий. Большое количество студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях, не видит аксиологического смысла в знаниях по иностранному языку.

Многие исследователи и учёные образовательного сообщества ГОУ ОГУ раскрывают сущностные характеристики языковых явлений в контексте организационно-педагогических условий, определяют педагогические закономерности развития различных типов знаний и коммуникативных умений. Вместе с тем остаются открытыми комплексные вопросы лингвистического образования в контексте развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

Исследовательские работы ГОУ ОГУ посвящены развитию познавательной самостоятельности студентов средствами иностранного языка (Т.В. Минакова); интенсификации лингвистического образования (В.В. Мачнева); развитию межкультурной, иноязычной, коммуникативной и инженерной компетентностям (И.Д. Белоновская, Н.Н. Ломакина, А.А. Полякова, Н.С. Сахарова, Н.В. Янкина); становлению субъектности студента университета (Т.А. Ольховая); самоорганизации времени как фактора формирования «образа будущего» студента университета (Т.Н. Козловская, Л.В. Моисеева) [34; 117; 145; 149; 156; 170; 183; 198; 247].

Исследование подтвердило на практике, что реализация разработанной вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении осуществима на содержательном потенциале

выделенных организационно-педагогических условий.

По характеру логических операций опытно-поисковая работа была сопоставительной, так как диагностировались два типа групп студентов - контрольной и экспериментальной.

По количеству аспектов опытно-поисковая работа была многоаспектной, так как предполагала интеграцию методического, дидактического и организационно-управленческого аспектов.

Методический аспект опытно-поисковой работы представлял синтез различных типов знаний и умений, развитие ценностных отношений студентов и способов коммуникативной деятельности.

Дидактический аспект опытно-поисковой работы определял содержание лингвистического образования представленное текстовым материалом.

В целях опытно-поисковой работы были созданы контрольная и экспериментальная группы студентов, обучающихся на математическом факультете и факультете экономики и управления Оренбургского государственного университета. Общее количество студентов, участвующих в опытно-поисковой работе, составило 500 человек.

Опытно-поисковая работа состояла из двух этапов: констатирующего и формирующего. Констатирующий этап опытно-поисковой работы состоял из анализа содержания вариативных учебных (дополнительная квалификация) дисциплин, имеющегося инварианта (стандарта) содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» и реализации методического обеспечения по деловому общению, выступающего вариативным компонентом развития коммуникативной компетентности студентов университета в лингвистическом образовании на основе аксиологического подхода.

Целью исследования была динамика развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении. Для определения динамики развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении были выделены различные типы знаний и их иерархия (системные/предметные, коммуникативно-прагматические, лингво-

культурологические и специальные знания). В соответствии с выделенными типами знаний были определены типы умений: предметные, аналитико-синтетические, креативно-проективные в контексте реализации творческого, продуктивного и репродуктивного уровней развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении. В аксиологическом аспекте развития коммуникативной компетентности были исследованы ценностные отношения студентов университета к лингвистическому образованию, иностранному языку, деловому общению, целеполаганию, целедостижению, а также готовность развивать коммуникативную компетентность в деловом общении.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы основными целями были определение исходного уровня развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении и разработка принципов построения вариативной модели её развития. В её основу вошли положения о модернизации университетского лингвистического образования, утвержденные Ученым советом ГОУ ОГУ в мае 2001 г и положения компетентностного подхода в образовании.

В опытно-поисковой работе по развитию коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении был использован метод факторного анализа, разработанный Н. Драйпером, К. Иберла, А. Пирсоном, Г. Харманом, [78; 98; 232]. Метод факторного анализа дал возможность определить приоритетные и факультативные факторы развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. С помощью метода факторного анализа была определена иерархия типов знаний, умений и ценностных отношений студентов. Метод факторного анализа выявил качественные и количественные корреляционные обусловленности различных типов знаний, умений в контрольной и экспериментальной группах. Наглядно результаты корреляционного анализа представлены в 2.3.

На констатирующем этапе опытно-поисковая работа велась по двум направлениям:

- анализ содержания учебных дисциплин, формирующих и развивающих коммуникативную компетентность студентов университета в деловом общении;

- анализ содержания учебной дисциплины «Иностранный язык», создающей инвариант развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении, включённой в учебные планы по специальностям государственным образовательным стандартом;

- анализ методического обеспечения «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский», выступающего вариативным компонентом развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении;

- экспериментальное исследование развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении в ходе лингвистического образования по вариативной программе обучения иностранным языкам, отражающей основные положения системно-ценностного подхода.

Содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» и методического обеспечения «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» исследовались в контексте соответствия уровню требований государственного стандарта с целью определения путей его аксиологизации - создания организационно-методических форм и средств модернизации содержания лингвистического образования в аспекте ценностного ориентирования на образовательные, лингвистические и профессиональные ценности.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы анализировались результаты анкетирования, интервьюирование опросов, бесед преподавателей и студентов университета.

В целях выявления динамики развития коммуникативной компетентности студентов рассматривались следующие выделенные нами уровни: высокий/творческий, средний/продуктивный, низкий/репродуктивный;

- наличие и уровень развития разных типов умений, выделенных нами: системных/предметных, аналитико-синтетических, специальных и креативно-проективных;

- наличие у студентов ценностей и представлений о таких ценностях как: образование, иностранный язык, коммуникативная компетентность и деловое

общение;

- наличие у студентов личностного опыта самостоятельной коммуникативной деятельности в деловом общении.

Информационно-когнитивный блок

В информационно-когнитивном блоке развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении были выделены следующие организационные формы: различные виды учебной информации познавательного, коммуникативного и прагматического характера; различные формы учебной информации (средства мультимедиа, СМИ); собственно лингвистические знания (знания о системе изучаемого иностранного языка); знания коммуникативно-прагматической направленности в деловом общении;

- лингвокультурологические знания (специальные знания о бизнес культуре, этике и правилах ведения делового общения), знания диалога культур.

Наличие у студентов специальных знаний, развитых коммуникативных умений, практического опыта владения устойчивыми профессиональными клише, терминологией и аббревиатурами в деловом общении обеспечивает успех создания самостоятельного коммуникативного продукта.

Профессиональные знания и их интеграция с лингвистическими в коммуникативной деятельности представляют собой скорее факультативный, чем обязательный аспект содержания делового общения.

Лингвистические знания представляют собой знания иностранного языка как системы знаков, заключающиеся во владении всеми видами коммуникативной компетентности. Знания коммуникативно-прагматической направленности - это знания о способах реализации лингвистических знаний в контексте смоделированных квази-ситуаций, приближенных к реальным условиям делового общения.

Лингвокультурологические знания - это знания общей культуры ведения делового общения, знания бизнес этикета страны изучаемого языка - бизнес культуры англо-говорящих стран.

Знания диалога культур - это сопоставительные знания о роли личности в

системе ценностных отношений язык - культура – общество, присущих различным языковым культурам.

Компетентностно-аксиологический подход в лингвистическом образовании призван учитывать наряду со знаниями, умениями и личностный опыт студентов в деловом общении как информационно-ценностную составляющую коммуникативной деятельности.

В ходе констатирующего эксперимента были разработаны критерии и уровни развития коммуникативной компетентности студентов: низкий/репродуктивный, средний/продуктивный и высокий/творческий. Критериями определения уровней информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности выступили различные типы знаний (системных, коммуникативно-прагматических, специальных) в деловом общении и степень их интеграции.

Низкий уровень развития коммуникативной компетентности студентов свидетельствовал об ограниченном несистематизированном объеме знаний в рамках образовательной программы университета. Знания этого уровня представлены лингвистическими знаниями и профессиональными знаниями, ограничивающиеся дисциплиной «Введение в специальность».

Знания коммуникативно-прагматической направленности и знания диалога культур на низком уровне не носят системного характера и не обеспечивают высокого уровня развития ценностных отношений студентов в деловом общении. Низкий уровень развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности свидетельствовал об отсутствии у студентов умений анализа и синтеза знаний и не был мотивирован системой ценностных отношений личности к деловому общению.

Средний уровень развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности характеризовался наличием аналитико-синтетических знаний и ценностных отношений студентов к деловому общению. На среднем уровне степень синтеза аналитико-синтетических знаний является неполной, однако, знания устойчивы, систематизированы и служат основой формирования и развития различных типов умений, ценностных отношений

студентов.

Высокий уровень развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности характеризуется наличием у студентов системных, коммуникативно-прагматических знаний, диалога культур, превышающим требования типовой программы по учебной дисциплине «Иностранный язык». Высокий уровень характеризуется системностью, интегративностью, целостностью всех типов знаний, умений студентов и высокой мотивацией к овладению иностранным языком, деловым общением, диалогом культур как ценностям.

В информационно-когнитивном блоке развития коммуникативной компетентности студентов на высоком уровне происходит актуализация знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений в деловом общении.

На констатирующем этапе анализ диагностических данных показал высокий уровень усвоения системных знаний и был отмечен у студентов экспериментальной группы 5,5% и 5,1% контрольной группы.

Системные знания среднего уровня составили 54% у студентов экспериментальной группы и 48,9% в контрольной группе.

Низкий уровень системных знаний продемонстрировали примерно 40,5% в экспериментальной группе и 46% - в контрольной группе. Исследования определили, что существенных различий в уровнях сформированности знаний у студентов контрольных и экспериментальных групп в ходе констатирующего эксперимента не было выявлено.

Результаты констатирующего этапа выявили высокий уровень системных знаний 55% в экспериментальной группе и 51% в контрольной. Высокий уровень коммуникативно-прагматических знаний в экспериментальной группе составил 4,5% и 4,7% в контрольной. Уровень знания диалога культур (лингво-культурологические знания) составил 2,4 % в экспериментальной группе и 2,5 % в контрольной.

На среднем уровне усвоения системных знаний находились 54% в экспериментальной группе и 48,9 % в контрольной группе. Средний уровень

коммуникативно-прагматических знаний продемонстрировали 59,6% в экспериментальной группе и 55,3% в контрольной группе. Лингвокультурологические знания (знания диалога культур) среднего уровня показали 45,3% в экспериментальной и 44,8% в контрольной группе.

Низкий уровень системных знаний показали 40,5% в экспериментальной группе и 46% в контрольной. Коммуникативно-прагматические знания низкого уровня были отмечены у 35,9% экспериментальной группы и 40% контрольной.

Лингвокультурологические знания, включая знания о диалоге культур, на низком уровне были отмечены у 52,3% студентов экспериментальной группы и 52,7% в контрольной группе.

По степени интеграции системных и специальных знаний информационно-когнитивного блока развития коммуникативной компетентности в деловом общении были получены следующие результаты в ходе констатирующего эксперимента.

Высокий уровень аналитико-синтетических типов знаний был отмечен у 3,6% студентов экспериментальной группы и 3,5% студентов контрольной группы.

Средний уровень аналитико-синтетических типов знаний показали 46,8% студентов экспериментальной группы и 44,3% контрольной группы.

Низкий уровень аналитико-синтетических типов знаний наблюдался у 49,6% студентов экспериментальной группы и 52,2% студентов контрольной группы.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что существенных различий в уровнях развития специальных знаний студентов экспериментальных и контрольных групп не были отмечены.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что по первому и второму критериям развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности студентов в деловом общении высокий уровень был зафиксирован в большей степени у студентов математического факультета, чем у студентов социально-экономических специальностей (таблица 9).

Таблица 9 - Диагностика развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности (констатирующий этап)

| Критерии развития | Типы знаний информационно-когнитивного блока | Уровни развития блока | Исходный замер | |
|--|--|-----------------------|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная группа (%) | Экспериментальная Группа (%) |
| Иноязычные и специальные профессиональные знания | Системные знания | Высокий | 5,1 | 5,5 |
| | | Средний | 48,9 | 54 |
| | | Низкий | 46 | 40,5 |
| | Коммуникативно-Прагматические знания | Высокий | 4,7 | 4,5 |
| | | Средний | 55,3 | 59,6 |
| | | Низкий | 40 | 35,9 |
| | Лингво-культурологически знания | Высокий | 2,5 | 2,4 |
| | | Средний | 44,8 | 45,3 |
| | | Низкий | 52,7 | 52,3 |
| Степень интеграции типов знаний | Специальные профессиональные знания и их | Высокий | 3,5 | 3,6 |
| | | Средний | 44,3 | 46,8 |
| | интеграция лингвистическое образование | Низкий | 52,2 | 49,6 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Деятельностный блок развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении характеризовался системными/предметными, аналитико-синтетическими, коммуникативно-прагматическими и специальными умениями, обеспечивающими креативно-творческий тип коммуникативной компетентности.

Под развитием системных коммуникативных умений следует понимать умения воспринимать речь других, выразить собственные мысли и отношения (И.А. Зимняя, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев). Системные коммуникативные умения предполагают владение монологической и диалогической речью в деловом общении [96; 129; 140].

В разработанной вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выделяются

репродуктивные, продуктивные и креативно-творческие умения.

Под деловым общением понимается специально организованное общение по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям, основанное на принципах коммуникативности, интеграции, аксиологизации, диалога культур, выполняющее функцию профессионального самоопределения студентов и включающее комплекс языковых (вербальных), паралингвистических (невербальных), экстралингвистических средств. Умения, связанные с деловым общением, определяют готовность личности осуществлять самостоятельную профессионально-ориентированную коммуникативную деятельность, в условиях делового общения опираясь на знания, умения, личностный опыт и ценностные отношения коммуникативного взаимодействия.

Под мотивами коммуникативной компетентности в деловом общении понимается потребность студентов в применении различных типов знаний в ситуациях квази-делового общения. Исследование развития мотивации студентов в овладении деловым общением основывается на динамике развития ценностных отношений к лингвистическому образованию, деловому общению и коммуникативной компетентности.

Опыт коммуникативной деятельности студентов в деловом общении зависит от глубины мотивации личности. Развитие мотивации коммуникативной компетентности в деловом общении на основе системы ценностных отношений личности обеспечивает накопление такого опыта. Повышение уровня мотивации студентов возможно в таких условиях, где процесс обучения деловому общению построен с учётом индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, личностного опыта, поощрения инициативы, создания ситуаций успеха. Такие условия вписываются в методику личностно-ориентированного обучения, исследованную в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Серикова, И.С. Якиманской [67; 71; 97; 140; 192; 201; 248].

По первому критерию творческий уровень развития деятельностного блока коммуникативной компетентности в деловом общении характеризуется

актуализацией и интеграцией всех типов знаний (системных, коммуникативно-прагматических, лингво-культурологических, знаний о ценностях диалога культур), проявляющихся в практическом владении, выходящем за рамки образовательной программы и всеми типами умений: системными, аналитико-синтетическими, специальными и проективными.

По второму критерию творческий уровень развития деятельностного блока коммуникативной компетентности в деловом общении определяется высокой степенью интеграции системных/предметных, аналитико-синтетических, специальных и проективных умений. Интеграция различных типов умений позволяет личности студентов развивать творческую коммуникативную деятельность в деловом общении. Творческий уровень развития коммуникативной компетентности в деятельностном блоке - это способ личностного и профессионального самоопределения студентов средствами иностранного языка и актуализацией системных/предметных и специальных знаний и продуктивных умений в деловом общении в пределах образовательной программы.

По второму критерию, средний уровень деятельностного блока развития коммуникативной компетентности в деловом общении определяется приемлемым, для конкретной коммуникативной ситуации применением коммуникативно-прагматических знаний и продуктивных умений в деловом общении.

По первому критерию низкий - репродуктивный уровень развития деятельностного блока коммуникативной компетентности характеризуется бессистемным характером различных типов знаний, частичным владением различными репродуктивными умениями по образцу или модели в деловом общении. По второму критерию умения, присущие этому уровню, лишены интеграции, не систематизированы и не способствуют вхождению студентов в самостоятельное деловое общение.

На констатирующем этапе творческий уровень развития коммуникативных умений владения деловым общением был отмечен у 3,5 % студентов экспериментальной группы и у 3% студентов контрольной; аналитико-синтетические умения были у 3% студентов экспериментальной группы и у 2 %

контрольной; проективные умения у 2,5 % студентов экспериментальной группы и у 2,2 % контрольной.

Продуктивный уровень владения предметными умениями в деловом общении был зафиксирован у 65,5 % студентов экспериментальной группы и у 52,7% студентов контрольной; аналитико-синтетическими умениями у 45,7% студентов экспериментальной группы и у 42,5 % студентов контрольной группы; проективными умениями – у 52,5% студентов экспериментальной группы и у 42,3% студентов контрольной.

Репродуктивный уровень владения предметными умениями в деловом общении был отмечен у 31 % студентов экспериментальной группы и 44,3 % у контрольной; аналитико-синтетическими умениями владели 51,3 % студентов в экспериментальной группе и 55,5 % в контрольной; проективными умениями 45% студентов в экспериментальной группе и 55,5 % контрольной.

Интеграцией предметных и специальных умений в деловом общении на высоком уровне владели 8,2 % студентов в экспериментальной группе и 7,5 % в контрольной. Средний уровень интеграции предметных и специальных умений в деловом общении показали 36,4 % в экспериментальной группе и 35,3 % в контрольной. Низкий уровень был у 55,4 % в экспериментальной группе и 57,2 % в контрольной группе (таблица 10).

Таблица 10 - Диагностика развития деятельностного блока коммуникативной компетентности (констатирующий этап)

| Критерии развития | Типы умений деятельностного блока | Уровни развития деятельностного блока | Исходный замер | |
|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная группа (%) | Экспериментальная группа (%) |
| Сформированность предметных умений | Предметные умения | Творческий | 3 | 3,5 |
| | | Продуктивный | 52,7 | 65,5 |
| | | Репродуктивный | 44,3 | 31 |

| | | | | |
|--|---|----------------|------|------|
| | Аналитико-синтетические умения | Творческий | 2 | 3 |
| | | Продуктивный | 42,5 | 45,7 |
| | | Репродуктивный | 55,5 | 51,3 |
| | Проективно-креативные умения | Творческий | 2,2 | 2,5 |
| | | Продуктивный | 42,3 | 52,5 |
| | | Репродуктивный | 55,5 | 45 |
| Степень интеграции предметных и специальных умений | Специальные умения и их интеграция с предметными умениями | Высокий | 7,5 | 8,2 |
| | | Средний | 35,3 | 36,4 |
| | | Низкий | 57,2 | 55,4 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Модернизация современного лингвистического образования предполагает наряду с образовательным аспектом решение проблемы ориентации личности в мире ценностей. Актуальность аксиологического подхода в развитии коммуникативной компетенции в деловом общении обусловлена социально-экономическими изменениями в общественной жизни страны и ориентацией на рыночную экономику.

Сейчас в вузы пришла молодая интеллектуальная элита нации – студенческая молодежь. Новое поколение, родившееся в постсоветскую эпоху, представляет собой качественно новую генерацию россиян, сформировавшуюся в условиях становления рыночной экономики, кардинальной смены ценностных отношений.

Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество с одной стороны, и на рыночные отношения с другой, резко изменили цели и ценности высшего профессионального образования в России.

В свете модернизации лингвистического образования в Оренбургском государственном университете обозначилась четкая приоритетность в развитии личностных качеств студентов в обучении деловому общению на основе аксиологического подхода в содержании лингвистического образования и межпредметной интеграции.

В соответствии с разработанной вариативной моделью развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении определены ценностные ориентации студентов на социально и профессионально значимые ценности; на ценности диалога культур; ценностно-мотивационная сфера развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении; системно-ценностное целеполагание и целедостижение.

Согласно вариативной модели наиболее важным показателем развития аксиологического блока выступили ценностные отношения студентов, логика исследования, которых была выстроена на констатирующем этапе эксперимента. Студентам предлагалось оценить такие понятия как: «профессия», «профессиональная карьера», «деньги - заработок», «желание к самоутверждению», «успех в жизни», «престижность профессии», как базовых ценностей, имеющих социально и профессионально значимый смысл. Оценка студентами лингвистических знаний, уровня развития коммуникативной компетентности, знаний и умений ведения делового общения как основополагающих ценностей лингвистического образования; отношения студентов к иностранному языку как средству профессионального самоопределения.

В процессе диагностики студентам предлагалось анкетирование, выявляющее отношения к ценностям, ведущими из которых определились «лингвистическое образование», «деловое общение», «коммуникативная компетентность». Наряду с анкетированием студенты выражали свое отношение к иностранному языку как

ценности во время работы с учебным текстом в виде скетчей, сочинений, резюме, переводческой деятельности.

Результаты анкетирования ответов на вопрос «в чём вы видите ценность познания иностранных языков и делового общения?» распределились следующим образом (таблица 11).

Таблица 11 - Отношение студентов к познанию иностранного языка как ценности (в %) от общего числа

| Мотивация лингвистического образования | Направление специальной подготовки: Математики и экономисты (%) | |
|---|--|--------|
| | 1 курс | 2 курс |
| Для улучшения материального благосостояния | 23 | 26 |
| Для повышения престижа собственного «Я» | 35 | 50 |
| Открытие собственного бизнеса | 21 | 22 |
| Саморазвитие и самоактуализация | 30 | 35 |
| Работа за рубежом | 29 | 38 |
| Работа в своей стране совместном предприятии | 24 | 39 |
| Профессиональный рост | 29 | 59 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Следует отметить, что по результатам анкетирования, большинство респондентов на первое место поставили мотив материального благосостояния в познании иностранного языка (от 23% до 34%) в зависимости от направления подготовки. Далее следует мотив саморазвития и самоактуализации (от 30% до 35%) и, затем, мотив повышения собственного «Я» (от 35% до 50%). Из опроса следует, что в иерархии ценностных отношений личности наиболее приоритетными являются понятия «профессиональная карьера», «место личности в профессиональном самоопределении», «дом/семья» и «материальные блага». Такая расстановка ценностных ориентаций свидетельствует о некотором «прагматизме»

личности в современном мире. Приведённый анализ мотивов в познании иностранного языка также свидетельствует в пользу этого утверждения.

Мотивация определяет продуктивность учебно-коммуникативной деятельности (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя) при обучении иностранному языку. Опираясь на данные исследования, можно утверждать, что мотивы достижения прагматических целей, являются наиболее значимыми в процессе развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении [5;96].

Анкетирование, беседы, наблюдения показали, что для студентов, изучающих иностранный язык для получения образования, главным компонентом мотивационной сферы является ориентация на достижение результата в коммуникативной компетентности в деловом общении. А главным мотивом является мотив личностной самоактуализации, характеризующийся стремлением достичь такого уровня качества владения деловым общением на иностранном языке, который превосходит рамки образовательного стандарта. Мотив, выражающийся в желании студентов самоактуализироваться средствами иностранного языка в профессиональной деятельности, можно определить как мотив достижения личного успеха. Осознание личных потребностей, выстраивание личной иерархии целей, способствует порождению личностных смыслов, которые в дальнейшем становятся критериями оценки успешности не только в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении, но и в повышении конкурентоспособности, академической и профессиональной мобильности.

В аксиологическом блоке развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении на констатирующем этапе было отмечено, что лишь 4% опрошенных осознают значимость вышеуказанных знаний, умений и ценностных отношений для самовыражения в условиях делового общения. Были разработаны следующие уровни: ценностное самоопределение, ценностное приобщение и преобразование, ценностная отстранённость.

В соответствии с выделенными критериями развития аксиологического блока коммуникативной компетентности студентов в деловом общении на уровне

ценностного самоопределения, этот блок характеризуется:

1) наличием у студента университета устойчивого интереса к лингвистическим ценностям и ярко выраженной потребностью в получении всех типов знаний, умений и опыта в деловом общении;

2) осознанным выбором личностью студента ценностей, таких как лингвистическое образование, иностранный язык, и деловое общение;

3) наличием ценностных отношений на достижение целей в коммуникативной компетентности в деловом общении как ценность.

Уровень ценностного приобщения и преобразования развития аксиологического блока коммуникативной компетентности определяется наличием у личности студента интереса к знаниям, умениям, опыту и ценностным отношениям в деловом общении в рамках образовательной программы. На данном уровне личность испытывает потребности в овладении ценностно-ориентированным текстовым материалом по деловому общению.

Уровень ценностной отстранённости в развитии аксиологического блока коммуникативной компетентности характеризуется частичным усвоением текстового материала по деловому общению и отсутствием мотивации в знаниях, умениях, опыте и ценностных отношениях к деловому общению. На данном уровне отсутствует ориентация у студентов на достижение профессионального самоопределения в деловом общении и не видят перспективы применения знаний по деловому общению.

Уровень ценностного самоопределения развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в деловом общении в процессе ориентации студентов на «образование» как ценность показал, что лишь 5% студентов в экспериментальной группе и 4% в контрольной группе ориентированы; уровень ценностного приобщения и преобразования составил 39% в экспериментальной группе и 35% в контрольной группе; уровень ценностной отстранённости – 56% в экспериментальной группе и 61% в контрольной группе.

Уровень ценностного самоопределения в процессе ориентации на ценность «иностранный язык» продемонстрировали 15% студентов в экспериментальной

группе и 11% в контрольной группе; уровень ценностного приобщения и преобразования составил 36% в экспериментальной группе и 29% в контрольной группе; уровень ценностной отстранённости выявил 49% в экспериментальной группе и 60% в контрольной группе.

Анализ уровня ценностного самоопределения студентов в ориентации на «деловое общение» как ценность выявил 11% студентов в экспериментальной группе и 10,5% студентов в контрольной группе; уровень ценностного приобщения и преобразования, соответственно составил 33,6% в экспериментальной группе и 27,5% в контрольной группе; уровень ценностной отстранённости – 55,4% в экспериментальной группе и 62% в контрольной группе.

По второму критерию наличия системы ценностного целеполагания уровень ценностного самоопределения в процессе ориентации на «цель» как ценность был обнаружен у 13% студентов в экспериментальной группе и 11% студентов в контрольной; уровень ценностного приобщения и преобразования составил 41% в экспериментальной группе и 39% в контрольной; уровень ценностной отстранённости составил 46% в экспериментальной группе и 59% в контрольной группе (таблица 12).

Таблица 12 - Диагностика развития аксиологического блока коммуникативной компетентности (констатирующий эксперимент)

| Критерии развития | Формы функционирования блока | Уровни развития блока | Исходный замет | |
|---|---|--|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная группа (%) | Экспериментальная группа (%) |
| Наличие ценностных ориентаций личности | Ориентация на «образование» как на ценность | Ценностное самоопределение | 4 | 11 |
| студента на социально значимые ценности | | Ценностное приобщение и преобразование | 35 | 39 |
| | | Отстраненность /индеферентность | 61 | 50 |

| | | | | |
|---|--|--|------|------|
| | Ориентация на «иностранный язык» как на ценность | Ценностное самоопределение | 11 | 15 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 29 | 36 |
| | | Отстраненность | 60 | 49 |
| Наличие системы ценностного полагания и готовности достичь цели | Ориентация на «деловое общение» как ценность | Ценностное самоопределение | 10,5 | 11 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 27,5 | 33,6 |
| | | Отстраненность | 62 | 55,4 |
| | Ориентация на «цель» как ценность | Ценностное самоопределение | 11 | 13 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 39 | 41 |
| | | Отстраненность | 50 | 46 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

В процессе констатирующего эксперимента исследовалась проблема соотношения уровня развития коммуникативной компетентности в деловом общении и наличия ценностных ориентаций у студентов. Было проведено исследование на предмет сформированности ценностных ориентаций у студентов 1-5х курсов факультетов математики и экономики и управления Оренбургского государственного университета. Целью исследования было изучить, какие ценности как мотивы являются доминирующими в мотивационно-ценностном блоке развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. По третьему, аксиологическому критерию развития коммуникативной компетентности определялось наличие приоритетных ценностей у 500 студентов университета 1-5х

курсов факультетов математики и экономики и управления. Студентам предлагалось определить свои приоритетные ценности.

По результатам анкетирования, большинство респондентов на первое место поставили мотив материального благосостояния в познании иностранного языка (от 18% до 38%) в зависимости от направления подготовки. Далее следует мотив саморазвития и самоактуализации в области профессиональных знаний (от 16 до 24%), а затем мотив получения знаний в деловом общении на иностранном языке (от 22% до 35%). Из опроса следует, что в иерархии ценностных отношений личности, наиболее приоритетными являются понятия «профессиональная карьера», «профессиональные знания», «семья/близкие» и «материальные блага». В результате нашего исследования выделяются приоритетные ценностные отношения студентов от 23% до 26% (карьерный рост). Прослеживается и мотив на развитие, и повышение уровня культуры общения и делового, в частности от 20% до 25%. Кроме образовательных, социальных, профессиональных мотивов отмечен ценностное отношение студентов на значимость создания семьи и заботы о близких. Последнее свидетельствует о нравственных приоритетах студентов Оренбургского государственного университета.

В своих анкетах студенты пишут, что компетентность в деловом общении на иностранном языке даст им преимущество перед всеми остальными претендентами при устройстве на работу в совместные с зарубежными специалистами предприятия и на высоко оплачиваемые должности от 16% до 21%.

Ранжирование приоритетных ценностей студентов университета в деловом общении представлено на рисунке 2.

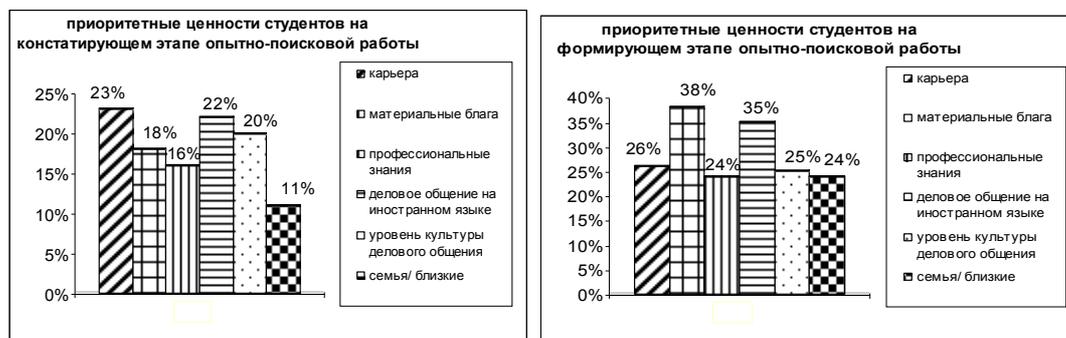


Рисунок 2 - Приоритетные ценности студентов университета

Анкетирование показало, что у студентов есть и гражданские ценностные отношения – желание работать и жить в родной стране от 24% до 39%, овладевать новыми производственными и информационными технологиями, иностранным языком как средством доступа к информации в Интернет ресурсах с целью обобщения передового зарубежного опыта от 15% до 17% и выпуска конкурентоспособной продукции от 14% до 18%. Такие статистические данные свидетельствуют о социальных и гражданских ценностях, формируемых у студентов средствами иностранного языка и уровнем развития коммуникативной компетентности в деловом общении. Приведённый анализ мотивов в познании иностранного языка также свидетельствует в пользу этого утверждения. Опираясь на результаты исследования, можно утверждать, что мотивы достижения прагматических целей, являются наиболее значимыми для студентов в процессе овладения деловым общением как образовательной ценностью.

Анкетирование, беседы и наблюдения показали, что для студентов, изучающих иностранный язык для получения образования, главным компонентом мотивационной сферы является ориентация на достижение образовательного результата в развитии коммуникативных умений, а главным мотивом – мотив личностной самоактуализации, характеризующийся стремлением достичь такого уровня качества владения иностранным языком, который превосходит рамки образовательного стандарта. Мотив, выражающийся в желании студентов самореализоваться средствами иностранного языка в профессионально значимой деятельности, можно определить как мотив достижения личного успеха. Осознание личных потребностей, выстраивание личной иерархии целей и ценностных отношений, способствует порождению смыслов и стандартов личностного роста, которые в дальнейшем становятся критериями оценки успешности в деловом общении на иностранном языке.

Анализ развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в ходе констатирующего эксперимента выявил отношение студентов к иностранному языку как ценности диалога культур и было отмечено, что лишь 4% опрошенных осознают значимость лингво-коммуникативных знаний для самовыражения в

условиях развития коммуникативной компетентности в деловом общении.

В соответствии с выделенными критериями развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в деловом общении уровень ценностного самоопределения характеризуется наличием устойчивого интереса к лингво-коммуникативным ценностям и ярко выраженной потребностью личности студентов в изучении текстового материала по специальности, с целью профессионального самоопределения. Отмечается осознанный выбор личностью студента вышеназванных ценностей как системы знаний о деловом этикете, культуре делового общения в устной и письменной речи и межкультурных различиях ведения бизнеса в разных странах и наличием ориентации на информацию по деловому общению как ценность.

С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей Б.Блума и Эйснера, разрабатывающих теорию таксономии, в целостной образовательной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей. Чаще всего за студентов эту часть деятельности выполняют сами преподаватели. Однако необходимо, чтобы приоритетность в выборе ценностных ориентаций оставалась за субъектами образовательного процесса – за студентами. Ориентация студентов на рефлексивную оценку своих достижений и развитие критического мышления в отношении коммуникативной компетентности способствует эффективному обучению деловому общению и результативности образовательного процесса в университете (от 19% до 25%).

2.2 Методическое обеспечение развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении

В рамках модернизации лингвистического образования необходимым условием успешной реализации разработанной вариативной модели развития аксиологического потенциала личности студентов в диалоге культур обозначилась аксиологизация процесса развития коммуникативной компетентности в деловом общении.

Коммуникативная компетентность рассматривается как категория восхождения от знаниевой составляющей к личностному феномену к его опытной составляющей как ведущей, обуславливающей и подтверждающей практико-ориентированный характер готовности личности, её полного соответствия внутренним и внешним образовательным и социально-профессиональным потребностям и ценностным отношениям.

В качестве индивидуальной составляющей компетентность это факт реального обладания личностью совокупностью ключевых компетенций. Определяющая роль в компетентностном поведении принадлежит таким личностным качествам, как инициативность, ответственность, креативность, способность адекватно оценивать последствия своих действий, толерантность, отзывчивость, чуткость (И.А.Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской) [92; 124; 234].

Базовые компетенции представляют собой самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Исследования ряда ученых показали, что для реализации базовых компетенций практически в любом виде деятельности необходимо овладение субъектом коммуникативными умениями (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков) [1; 11; 47; 48; 69; 140; 237].

С точки зрения исследователей (В.П. Бездухов, И.Д. Белоновская, Э.Ф. Зеер, А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Н.С. Сахарова, А.В. Хуторской, Н.В. Янкина) коммуникативная компетентность - это феномен личностного развития человека как социокультурного индивидуума. Коммуникативные умения характерны для всех компетенций, поскольку, они связаны с многогранностью жизни человека в поликультурном информационном пространстве и находятся в единстве с готовностью профессионального самоопределения личности [30; 34;89; 115; 116;198; 234; 247].

М.М. Бахтин считает, что диалог выступает существенной характеристикой человеческой культуры («диалог культур»), является универсальным принципом гуманизации мышления человека в плоскости принципиального отказа от монологичности как авторитарности, директивности, нетерпимости к чужому слову и мнению, обеспечивая адекватность коммуникативного саморазвития.

Именно в диалоге как высшей форме реализации коммуникативной компетентности субъекта происходит подлинное понимание другого в плоскости «превращения чужого в «свое-чужое» (М.М. Бахтин) [27].

Коммуникативная компетентность студентов связана с совокупностью коммуникативных умений, обеспечивающих процесс информационного взаимодействия в ситуациях межличностного делового общения (формальный разговор двух или более человек), группового принятия решения (например, собрание), публичного выступления - презентации, общения через электронные средства (Интернет-коммуникация, электронная почта, сетевые конференции, онлайн-чаты).

Коммуникативная компетентность студентов университета в деловом общении включает в себя знание терминологического аппарата; способность взаимодействовать со специалистами в области профессиональной деятельности; умения обсуждать и принимать совместные решения, работать в команде; а также владение различными социальными ролями в коллективе: умение представить себя, написать письмо, анкету, заявление, резюме, задать вопрос, вести дискуссию на профессиональные и другие темы (В.В. Краевский, А.В. Хуторской) [125; 235].

Социальная составляющая является определяющей характеристикой коммуникативной компетентности, поскольку в своей реализации предполагает опору на выразительный (экспрессивный) потенциал личности - мимику, пластику, кинесику (В.А. Лабунская) и формируется не только в сфере непосредственного общения и взаимодействия, но и в личностно-развивающем пространстве [135].

Основные структурные компоненты процесса развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении отражены в вариативной модели (рисунок 1).

В методическое обеспечение по развитию коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении входили:

1. Учёт основных этапов, уровней, критериев развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении, их сущностные характеристики;
2. Учёт структурных блоков развития коммуникативной компетентности (информационно-когнитивного, деятельностного и аксиологического);
3. Активизацию механизмов развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении.

Опытно-поисковая работа опиралась на разработанную вариативную модель развития коммуникативной компетентности студентов университета, реализация которой основывалась на содержательном потенциале выделенных организационно-педагогических условий.

На основе выделенных критериальных показателей были конкретизированы уровни развития устной (дискуссии, доклады, презентации, чтение) и письменной (понимание и написание различного рода деловой документации) форм коммуникативной компетентности студентов университета.

Первый уровень (низкий/репродуктивный) предполагал умение получать информацию из адаптированного текста или устной дискуссии по профессиональной тематике, понимать собеседника и изъясняться адекватно ситуации (репродуктивные умения).

На втором (среднем/продуктивном) уровне развития коммуникативной компетентности предполагалось, что студенты были способны не только

поддержать дискуссию адекватно целям ситуации делового общения, но и уметь подготовить самостоятельное речевое высказывание (продуктивные умения); обобщить и реферировать прочитанный материал и создать собственный образовательный продукт, используя разные стили (формальное и неформальное общение).

Третий (высокий/творческий) уровень развития коммуникативной компетентности студентов предполагал развитую способность и готовность к творчеству, то есть коммуникативному переносу, продуктивную рефлексию и широкий спектр коммуникативных умений, реализуемых, в том числе, в пространстве Интернет-общения. (продуктивные умения)

Коммуникативно - компетентностный подход в модернизации лингвистического образования в университете связан с разработкой и введением с 1998 года в учебный процесс углубленных курсов по дополнительной квалификации «Деловой английский» и «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» для специальностей: «Информатика», «Документоведение», «Прикладная информатика и математика», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Математические методы в экономике», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

На кафедре разработано методическое обеспечение «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» для студентов для специальности: «Маркетинг» и «Реклама». Разрабатывая спецкурс «Деловой английский», мы учитывали уровень развития коммуникативных умений студентов. Целями и задачами спецкурса было не только совершенствовать лингвистическое образование студентов в деловом общении, но и побуждать их к речетворчеству в смоделированных квазиделовых ситуациях, приближенных к реальному деловому общению. Оно способствовало развитию коммуникативных умений и готовности к публичному выступлению (сообщение, доклад, презентация, дискуссия); самостоятельной работе со специальной литературой на иностранном языке; реферированию, аннотированию и переводу литературы по специальности; развитию умений в деловом письме (подготовка

публикаций, ведение деловой переписки в режиме «онлайн»). Методическое обеспечение способствовало активизации познавательного интереса, самостоятельности в получении знаний, повышению мотивации приращения знаний в деловом общении, порождению ценностных смыслов, отношений и ориентаций в профессиональном самоопределении средствами иностранного языка. Организационные формы развития коммуникативной компетентности в деловом общении

Методическое обеспечение «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» способствовало обучению студентов деловому письму, овладению речевым этикетом в деловом общении. Обучение проходило с использованием проектной методики и разработкой коммуникативно-лингвистических и исследовательских проектов.

Развитие коммуникативной компетентности в деловом общении проходило эффективнее за счет использования креативно-ценностных методик в образовательном процессе университета таких форм и методов актуализации делового общения как: учебный диалог и учебный текст, личностно-ориентированные коммуникативные задания; метод проектов, развитие критического мышления, коммуникативных тренингов; поиска, оценки, выбора, проекции.

В личностно-деятельностном и когнитивном блоках развития коммуникативной компетентности в деловом общении студентам предлагалось выполнение практических заданий-проектов (Е.С. Полат) [182].

В основе метода проектов лежит развитие критического мышления, познавательных умений обучаемых самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов позволил студенту активизироваться и ориентироваться на самостоятельное решение проблем. Он заключался в том, чтобы стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, разрешение которых предполагало владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных

знаний. Работа студента над проектом означала осознание своего личного опыта, своего потенциала с целью выработки реального проекта.

Во-первых, проект был четко ограничен во времени; во-вторых, имел уникальность – наличие образовательного продукта (презентация в Power Point), который создавался в ходе проекта; имел временные рамки: начало и конец (например, «разработать проект регионального предприятия совместного с зарубежными инвесторами, сделать его презентацию и получить зачет»).

Дидактической ценностью этого метода являлось то, что он позволял индивидуализировать образовательный процесс, сделать его более интенсивным, предоставляя студентам возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам обучения. Он помог расширить когнитивный и социо-культурный аспект коммуникативной компетентности, а именно иметь представление о региональном рынке уже имеющихся предприятий и компаний, и необходимости в создании новых.

Совершенно очевидно, что такое обучение предполагает отказ от традиционно доминирующей роли преподавателя в процессе присвоения знаний и опыта студентами. Роль преподавателя при выполнении проектов, безусловно, меняется. Он консультирует, мотивирует, сотрудничает, наблюдает. На наш взгляд помощь студенту при работе над проектом должна выражаться не в передаче знаний и умений, их набор студент должен был освоить на занятиях, предшествующих работе над проектом. Преподаватель, помимо совместной со студентом и выставления итоговой оценки за коммуникативный продукт(дискурс) проектной деятельности, должен отслеживать такой образовательный результат, как: развитие личностных качеств обучающихся: рефлексии, самооценки, умения делать осознанный выбор и осмысливать его последствия. Таким образом, в какой бы роли не выступал преподаватель, на любом этапе работы над проектом он выполнял функцию содействия, сотрудничества, сопровождения, сопереживания успехам и неудачам своих студентов.

Мы считаем, что метод проектов позволяет преподавателю моделировать в сотрудничестве со студентами педагогические ситуации, развивающие их

личностный, деятельностный и мотивационно-ценностный аспекты на основе предметного содержания. В свою очередь, в конкретных деятельностных ситуациях делового общения как раз и проявляются и развиваются компетенции. Поэтому метод проектов является наиболее очевидным способом развития базовых компетенций личности, поскольку универсален по отношению к предметному содержанию и эффективен, что показывает мировая педагогическая практика. Определяющей ролью метода проекта в компетентностном поведении принадлежит развитию таких личностных качеств, как инициативность, ответственность, креативность, способность адекватно оценивать последствия своих и чужих действий, толерантность, отзывчивость, чуткость, умение работать в команде и др.

Метод проектов выступал как одна из эффективных интерактивных форм развития коммуникативной компетентности студента в деловом общении. Практически каждая изучаемая тема заканчивалась либо презентацией в Power Point, либо групповым или индивидуальным проектом, что способствовало развитию готовности к самостоятельному исследованию проблем, повышало мотивацию на успех личностных достижений, умению и готовности работать в команде, и сподвигало к коллективному сотрудничеству.

Организация презентаций и проектной деятельности в деловом общении на занятиях иностранного языка помогала успешному присвоению языкового образовательного потенциала учебного содержания в педагогически задаваемых и моделируемых коммуникативных ситуациях. При изучении темы «Формы бизнеса» по спецкурсу «Деловой английский» студенты готовили следующие проекты и презентации: «Глобальные мировые компании», «Совместные предприятия в России и в Оренбургском регионе», «Приём на работу», «Рыночная экономика и формы собственности», «Разработка и презентация товара», «Презентация своей компании и бизнеса», «Сеть кафе McDonald's в России и в регионе», «Региональный туристический сервис» и «Современный предприниматель». В выполнении проектов использовались коммуникативно-ситуативные задания в групповом и парном взаимодействии. Работа над проектом проводилась с применением модульно-блочной технологии, что актуализировало знание

лексических единиц и грамматических структур, уже знакомых студентам.

Первостепенной функцией образовательного процесса является приобщение молодого поколения к принятой в данном обществе системе ценностей, вызывающих национальную гордость и патриотизм за свою Родину и за малую - регион, где ты живешь, учишься или трудишься. Аспект регионального компонента в обучении иностранному языку в интеграции с личностным опытом имеет целью развитие социокультурной компетентности. В связи, с чем ставились следующие задачи: 1) дать основы специальных знаний о регионе на иностранном языке; 2) раскрыть значимость своего региона для жизнедеятельности студента; 3) пробудить познавательный и профессиональный интерес к родному краю; адаптивность к будущей профессиональной деятельности в регионе.

Социокультурная компетентность - является одним из средств нравственного и патриотического воспитания; - знакомит с методами и приемами научного познания, развивает исследовательские навыки и умения; - способствует интеграции предметных областей и развивает новое мышление на основе целостного представления о мире, -обеспечивает «диалог культур»(М.М. Бахтин, В.С. Библер) на российском уровне;- способствует адаптации к окружающей социальной и природной среде, социализации студентов; - готовит к профессиональной деятельности; является средством поддержания мотивации учения; - создает содержательную основу обучения иностранному языку; способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции студентов [29; 41].

Интегрированный межпредметный проект. Иностранный язык в университете взаимосвязан с другими предметами, что содействует расширению кругозора студентов и обогащает их знаниями в различных предметных областях. Все это можно осуществить при условии использования межпредметных проектов на иностранном языке, которые, как правило, выполняются во внеаудиторное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объемные и продолжительные. Такие проекты требуют квалифицированной координации преподавателями, слаженной работы творческих

групп студентов, имеющих определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

Пример проекта «Экскурсия по Оренбургу».

Целесообразность использования подобного проекта заключалась в том, что с 2002 в ОГУ года начался поэтапный переход обучению по экспериментальной программе, целью которой является повышение качества лингвистической подготовки будущих специалистов. Кроме того, ОГУ подписал Договор и Соглашения о сотрудничестве с научно-образовательным центром Витуса Беринга (Дания) в разработке совместной учебной программы для получения двух дипломов по архитектуре и строительству, и экономике.

Ситуация: Вы отправляетесь с группой студентов ОГУ на учебу в Данию. Ваши ровесники, проживающие там, не имеют представления об Оренбурге. Задача - познакомить студентов и преподавателей Дании с достопримечательностями г. Оренбурга, его культурным и историческим наследием и природными ресурсами.

Тип проекта: практико-ориентированный, межпредметный (с привлечением информации исторического и краеведческого характера).

Первый этап. Преподаватель предлагает ситуацию на первом занятии работы над проектом. Сначала студенты обсуждают, о каких достопримечательностях г. Оренбурга они бы хотели рассказать в Дании. Студенты объединяются в подгруппы, каждая из которых подбирает материал об объектах. Одна подгруппа готовит историческую справку о г. Оренбурге. Другая о культурных и исторических памятниках и третья о промышленных предприятиях и природных ресурсах. Преподаватель помогает студентам в отработке необходимых языковых средств.

Второй этап. Поиск информации о наиболее значимых культурных достопримечательностях г. Оренбурга. В помощь студентам предлагаются заранее подготовленные вопросы.

Третий этап. Перевод найденной и переработанной информации с русского на английский язык. Основная работа с языковым материалом проводится студентами самостоятельно. В случае затруднений преподаватель оказывает необходимую помощь.

После того как преподаватель проверил написанные на английском языке тексты, переходят к следующему этапу проекта.

Четвертый этап. Съемка рекламного видеоролика о г. Оренбурге. В подгруппах назначается ответственный за использование видеокамеры - «оператор», или съемку всех сюжетов ведет один из студентов. Определяется продолжительность каждого сюжета (1,5-2 мин.). Каждая подгруппа репетирует свои сюжеты в аудитории. Студенты учатся выразительно, эмоционально, фонетически правильно произносить подготовленный текст.

Начать можно с исторической справки о г. Оренбурге. Каждый последующий снимает сюжет около здания, о котором идет речь (Театр Драмы, Краеведческий музей, музей Оренбурга, музей Изобразительных Искусств, бывшее Летное училище им. Полбина, где учился первый космонавт Ю.А. Гагарин, учебные корпуса ОГУ и здание новой межвузовской библиотеки). Переходы от одного сюжета к другому сопровождаются музыкой (например, Александра Аверьянова – местного композитора-барда).

Презентация видеоролика проходит в торжественной обстановке. Если в проекте участвуют несколько групп, можно устроить конкурс. Создатели лучшего видеофильма о г. Оренбурге получают приз. Отмечаются и другие участники проекта. Им присуждаются «Приз зрительских симпатий», «Приз лучшему актеру», «Приз за лучшую постановку сюжета» и др. Материалы подобного проекта были использованы и показаны студенткой Диной И. специальность – «Национальная экономика», Факультет Экономики и управления, обучающейся в Дании. Дина И. рассказывала, что на одном из занятий по-английскому языку им дали задание подготовить рассказ о своем университете, ей помогла домашняя заготовка, поскольку она была знакома с подобными видами коммуникативных заданий. Она успешно выступила с презентацией в Power Point о родной Alma Mater – ОГУ, с материалом, который они готовили в группе по методу проекта. Вот некоторые высказывания студентов в пользу метода проектов.

Дина И. «Знания и умения, полученные в процессе работы по «методу проектов», помогли мне продемонстрировать хороший уровень владения языком. Я

уже не боялась выступать перед аудиторией и была готова давать ответы на любые вопросы. В Дании студенты в основном занимаются исследовательскими проектами».

Сергей К. специальность «Антикризисное управление», Факультет Экономики и управления «Мне очень помог «метод проектов». Я научился анализировать свои возможности, понял свои слабые места, и теперь смогу более целенаправленно двигаться в получении знаний и опыта в будущей профессии. Я и не подозревал, что с помощью метода проектов можно обрести уверенность в себе, преодолеть чувство страха и побороть волнение. В Дании мне пришлось рассказывать о своей исследовательской деятельности в университете в области делового этикета и мне это удалось».

Использование метода проекта выявило позитивное воздействие на активизацию личности студентов в следующем:

- непосредственное участие студентов в планировании, управлении, моделировании квазиситуаций делового общения;

- создание условий, в которых используются теория и практика;

- создание момента выбора и чувств; ответственности за принятие решения и совершения действия;

- расширение границ возможного, ведение диалога, использование жизненного опыта и знаний, самостоятельная доработка и индивидуальное планирование.

- развитие ценностного отношения студентов к содержанию лингвообразования.

Ролевой игровой проект. Для развития творческой активности в учебный процесс используются задания, способствующие эмоциональному переживанию фактов иноязычной культуры - эмотивный аспект коммуникативной компетентности. В данном случае имеется в виду игровой ролевой проект. Структура намечается в процессе разработки и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы, как

правило, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Это могут быть выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками от лица, которых выступают студенты. Образовательные результаты таких проектов могут намечаться в их начале, а могут проявляться лишь к его окончанию.

Основными структурными компонентами обучающей ролевой игры являются:

- игровые и учебные цели, которые предусматривают поэтапное овладение студентами определенным уровнем коммуникативной компетентности в деловом общении;

- содержание ролевой игры, отражающее взаимодействия и взаимоотношения, которые базируются на текущем учебном материале социально-бытовых и профессиональных тем, которые приобретают определенную сюжетную организацию и развитие;

- коммуникативные и лингводидактические условия, под которыми подразумеваются прежде всего игровые учебно-коммуникативные ситуации, создаваемые самими студентами под руководством преподавателя;

- реквизит, т.е. любые предметы, которые, включаются в ролевую игру и приобретают знаковое, сообщающее значение.

Пример игрового проекта «Путешествие в США».

Целесообразность выбора данного игрового проекта объясняется участием большого числа студентов ОГУ выезжающих в США по программе «Work and Travel», а также совместными образовательными программами – кафедра «Связи с общественностью» и штат Юта. Это межпредметный проект, с привлечением информации исторического, культурного и географического плана.

Ситуация. Американские студенты из штата Огайо пригласили студентов – членов университетского клуба «Сертома» на летние каникулы в университет г. Коламбус и попросили обсудить, какую культурную программу им бы хотелось иметь в г. Коламбусе, желательно с обоснованием, поскольку экскурсии нужно заказать заранее.

Первый этап. Ситуацию предлагает преподаватель на первом занятии работы над темой. Обсуждается с какой целью каждый из студентов хочет побывать в США, какой вид транспорта выбрать (мотивировать свой выбор); как купить билеты; как забронировать номера в гостинице; какие достопримечательности посмотреть и какие вопросы задать американским студентам о системе высшего образования в Америке во время их пребывания на кампусе университета г. Коламбус. На данном этапе преподаватель подсказывает необходимую лексику. Обсуждение проводится в форме непринужденной беседы. Инициатива должна исходить от студентов. Каждая творческая группа готовит свой вопрос, который записывается на доске.

Второй этап (второе занятие). Вводится новая лексика по темам «Путешествие в США» и «Система высшего образования». Каждой творческой группе дается дополнительная лексика, которая потребуется при обсуждении темы. После закрепления активной лексики каждая группа готовит сообщение "Why am I going to the USA?". Предусматриваются различные варианты:

- to get acquainted with new people;
- to get to know something new about the culture of the country and the System of Higher Education in the USA;
- to improve my English;
- to see the sights of Columbus, New-York & Washington.

Третий этап (третье занятие). Группы выбирают вид транспорта, обосновывают свой выбор. Преподаватель дает справку о стоимости билетов до Нью-Йорка на различные виды транспорта и в различных классах. Каждая группа выбирает свой способ передвижения и, используя освоенную ими лексику, рассказывает о преимуществах и недостатках данного способа путешествия. После того как каждая группа обосновала свою точку зрения и ответила на вопросы участников других групп, преподаватель организует обсуждение, чтобы прийти к общему выводу, каким же транспортом удобнее и выгоднее воспользоваться. Затруднения языкового плана в ходе дискуссии снимает преподаватель или другие студенты. В ходе дискуссии преподаватель обращается к любому студенту (в

первую очередь к более слабым, которые порой уклоняются от обсуждения) с предложением высказать свое мнение и привести аргументы.

На этом занятии преподаватель может предложить студентам послушать дополнительный материал в звукозаписи, связанный с обсуждаемой проблемой.

В результате состоявшегося обсуждения могут прийти к различным выводам: все пришли к единому мнению, все разошлись во мнениях и остались при своем выборе, наметились два-три варианта.

Четвертый этап (четвертое или пятое занятия) - организация путешествия. Если удалось прийти к единой точке зрения в вопросе выбора транспорта, преподаватель предлагает в каждой группе выделить ответственных за покупку билетов, заказ гостиницы, разработку программы пребывания и списка вопросов, которые студенты планируют задать своим сверстникам о студенческой жизни, увлечениях, кино и музыкальных предпочтениях, жизненных приоритетах и нравственных ценностях. В группах организуется работа применительно к выбранному виду транспорта. Каждый из участников начинает работать над проблемой. Организация путешествия предполагает следующие виды деятельности: заказать и купить билеты, забронировать номер в гостинице, составить список достопримечательностей, которые предстоит осмотреть, пользуясь услугами агентств и гидов. Преподаватель при этом может обеспечить их разнообразной прагматической информацией, почерпнутой из разных источников (рекламных туристических справочников, описаний достопримечательностей и т. д.). Можно предложить также и в качестве образца ряд диалогов (в печатной форме и в звукозаписи), чтобы снять коммуникативные трудности в будущем.

Данный этап работы над проектом занимает два-три занятия, поскольку накапливается много материала и требуется время для его обсуждения и принятия решений. По мере продвижения работы над проектом на последующих занятиях в группах, а затем перед всей аудиторией разыгрываются ситуации в порту, аэропорту, на вокзале при оформлении документов, на таможне, в актовом зале университета в Коламбусе, на спортивных площадках и т.п.

Пятый этап (шестое и седьмое занятия). На предыдущих занятиях студенты

определились с программой пребывания, в частности с выбором достопримечательностей для осмотра. При подготовке к этим занятиям студенты подобрали из разных источников информацию о США. Однако это не исключает помощи преподавателя. Он может принести звукозаписи, видеофильмы, CD/DVD диски, слайды, статьи и т. п. о достопримечательностях Америки, ее символах. В результате обсуждения в группах студенты составляют программу прогулки по городу Коламбусу, Нью-Йорку, Вашингтону и посещения других интересных мест.

Шестой этап (восьмое и девятое занятия) - заключительный.

Каждая группа, аргументируя свой выбор способа путешествия и программы пребывания, защищает свой проект перед всей аудиторией. Участники других групп задают выступающим вопросы, стараясь найти недостатки в проекте. По ходу защиты проекта используются любые средства наглядности (коллаж, газета, рисунки, презентации в Power Point и т.д.). На защиту для внешней оценки проектов приглашаются эксперты - преподаватели и студенты из параллельных групп.

Организационные средства

DVD как эффективное средство развития аудитивных умений остается одним из наиболее дискуссионных в современной лингводидактике. Очевидно, что подобный интерес вызван особой важностью аудирования как вида речевой деятельности. Наиболее сложным видом аудирования считается понимание на слух аутентичной разговорной речи, т.е. речи, характерной для носителей языка и не предназначенной для учебных целей. Условия реального делового общения на иностранном языке предполагают использование всего богатства иностранного языка, включающего все черты формального разговорного стиля с иностранным деловым партнером с учетом того, что каждый человек имеет свою индивидуальную манеру речи. Таким образом, деловое общение с иностранным собеседником происходит благодаря овладению студентами комплексом лингвистических и грамматических умений различного уровня. Следует учитывать, что на репродуктивном и продуктивном уровнях студенту необходимо владеть аудитивными умениями.

Несмотря на очевидную важность аудирования как вида коммуникативной

деятельности, в образовательном процессе оно зачастую рассматривается как сопутствующий процесс. Работа над развитием аудитивных умений нередко носит эпизодичный, несистемный характер. Вне естественной языковой среды примером аутентичного формального делового общения могут служить диалоги и полилоги игрового кино.

Принимая во внимание длительность художественного фильма, которая составляет в среднем 1,5 часа, огромный языковой материал, сложность понимания как его формы, так и содержания, мы рассматриваем использование всего художественного фильма целиком для обучения аудированию крайне громоздким и малоэффективным. Продуктивным, на наш взгляд, является работа с отрывками, содержащими диалоги и полилоги как модели речеповеденческих актов. Нужно отметить, что использование фрагментов из художественных фильмов в процессе обучения аудированию имеет ряд преимуществ по сравнению с применением аудиозаписей, потому что видеоряд дополняет аудио и содержит такую важную невербальную информацию, как мимика, артикуляция, жесты и т.д. Особое значение также имеет контекст и условия протекания коммуникации. Это обусловлено тем, что разговорная спонтанная речь в значительной степени опосредована внешними факторами, которые влияют как на тематику беседы, так и на используемые коммуникантами языковые средства. Исследование процессов аудирования показывает, что даже при двукратном прослушивании текста без визуальных опор уровень понимания значительно ниже, чем при одноразовом восприятии видеодокумента [231].

Основным дидактическим инструментарием представления видеодокументов по-прежнему является видеопроигрыватели с кассетами в качестве носителя информации. Однако то, что еще несколько лет назад казалось техническим совершенством, сегодня кажется малоэффективным и низкопроизводительным.

Видеокассеты и видеопроигрыватели безоговорочно уступают место цифровым носителям информации и цифровым устройствам считывания и воспроизведения мультимедиа, которые обладают более компактными размерами и значительно более удобны с точки зрения взаимодействия пользователя с

информацией. Методические преимущества цифровых технологий отмечает ряд авторов: «Перед традиционными аудио- и видеокассетами CD-ROM отличает цифровое качество записи, практически неограниченное время использования, удобство поиска нужных фрагментов и ряд других достоинств» [166].

На сегодняшний день самым современным средством воспроизведения цифрового видео является DVD. Нужно отметить, что данная форма цифрового мультимедиа не является специальным методическим средством. Однако нам видится, что его технические характеристики обладают значительным дидактическим потенциалом, который позволяет его рассматривать как средство повышения эффективности обучения общению и развитию коммуникативной компетентности, поскольку DVD имеют следующие существенные технические характеристики :

- возможность использования нескольких звуковых дорожек на различных языках;
- моментальный доступ к любому из используемых языков;
- беспрепятственное переключение с одного языка на другой;

- использование субтитров на различных языках;
- комбинирование языков при помощи звукового ряда и субтитров;
- моментальный доступ к любому фрагменту фильма;
- замедление темпа воспроизведения видео- и звукового ряда;
- ускорение темпа воспроизведения видео- и звукового ряда.

Две последние характеристики - «замедление» и «ускорение» - положены в основу разработки упражнений инновационного типа для обучения и совершенствования аудитивных умений.

Известно, что одной из основных характеристик, влияющих на успешность аудирования, является темп речи, который напрямую влияет на количество аудируемой информации. Таким образом, чем ниже темп речи, тем проще ее понимать, чем выше - тем сложнее.

В процессе использования аутентичных видео и аудиодокументов, как правило, не возникает проблем с пониманием общего смысла. Сложность заключается в полноте и точности понимания аудиотекста. Для обеспечения максимально полного понимания аудируемого документа некоторые авторы рекомендуют его

многократное воспроизведение: «не колебаться прослушивать отрывок несколько раз (5 или 6 раз, если это необходимо) для того, чтобы усвоить все его элементы...» [35]. Другие авторы для снятия языковых трудностей советуют проводить предтекстовую работу, которая на практике заключается в том, что преподаватель устраняет грамматические, лексические и фонетические трудности до прослушивания или просмотра документа.

Подобная практика видится нам малоэффективной по следующим причинам: в первом случае, т.е. при неоднократном воспроизведении одного и того же текста, возникает сатиация текста (т.е. потеря значения повторяющихся элементов речи) [35]. Во втором случае предварительное снятие трудностей не дает обучаемым возможности полноценно и эффективно развивать аудитивные умения, так как не позволяет им самим вычленять в потоке речи неизвестные языковые единицы.

Замедление темпа звучащей иноязычной речи в известной мере облегчает восприятие речи, позволяет слушающему сконцентрироваться на декодировании смысла звучащего текста, на анализе его акустического образа. Используя замедление звука, обучаемый может самостоятельно семантизировать акустический образ лексических единиц, грамматических конструкций и тем самым избежать смысловых ошибок восприятия.

Упражнения, в которых применяется замедление темпа речи, характеризуются как упражнения ралантивного (от франц. - *ralentir*) типа, для создания которых необходимо проанализировать возможные трудности в аудировании фрагмента художественного фильма. Приведем примеры упражнений такого типа:

- Прослушайте фразу в замедленном режиме. Из предложенных слов на русском языке выберите, английские эквиваленты которые прозвучали в предложении.

- Прослушайте замедленный вариант фразы. Выберите из списка инфинитивов те, формы которых присутствуют в высказывании.

- Прослушайте предложение в замедленном темпе. Перед вами варианты его перевода на русский язык. Выберите правильный вариант из предложенных.

- Прослушайте фразу в замедленной скорости. Поставьте слова таким образом, чтобы получилось правильное предложение. Переведите его.

Таким образом, во время аудитивных упражнений замедленного типа преодолеваются грамматические и лексические трудности и создаются предпосылки для восприятия и понимания документа целиком при естественном темпе предъявления.

Вторым видом аудитивных упражнений DVD-методики является акселеративный\ускоренный тип, основанный на использовании такой функций DVD, как ускорение видео – аудиоряда.

Психосоматическая реакция человека на увеличение нагрузок заключается в том, что организм адаптируется к ним и начинает воспринимать их как естественные, а естественные, в свою очередь, как незначительные. Принцип повышения нагрузок является основополагающим в системе тренировок, направленных на совершенствование аудитивных умений.

Особенностью функционирования любого живого организма на любой стадии его существования является непрерывный процесс адаптации к различным условиям окружающей его среды.

Термин «адаптация» традиционно рассматривается как факт или процесс приспособления живого организма к заданным условиям его существования.

Развитие навыков аудирования с использованием акселеративного типа аудитивных упражнений положена идея искусственного повышения нагрузок аудирования, достигаемых увеличением скорости воспроизведения видеоряда с сохранением основных качественных показателей звукового ряда. В результате адаптации к ускоренному речевому потоку воспринимаемая нормальная речь кажется более замедленной и тем самым более понятной.

Организация образовательного процесса развития аудитивных умений и навыков на основе усложненных заданий в виде ускорения темпа воспроизводства аудиотекста предусматривает следующий алгоритм работы:

1. Первое воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т.е. со скоростью в 1,5 раза выше нормы). Работа студента на данном этапе заключается в том, чтобы

понять общий смысл диалога или полилога. Задания для данного этапа работы могут быть сформулированы таким образом:

- Просмотрите видео отрывок в ускоренном воспроизведении и ответьте на предложенные вопросы.

- Сейчас вы просмотрите отрывок из художественного фильма. Будьте внимательны, так как скорость воспроизведения увеличена. После просмотра выполните тест.

- Просмотрите диалог двух героев бизнесменов по фильму. Скажите, в чем заключается интрига данного отрывка.

2. Второе воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т.е. со скоростью в 1,5 раза выше нормы). Цель данного этапа заключается в достижении более точного и полного понимания языкового кода. Второй этап работы включает в себя следующие задания:

- Просмотрите видео отрывок в ускоренном воспроизведении, а затем переведите предложения.

В данном упражнении используются фразы, которые своей синтаксической структурой и лексико-грамматическим наполнением соответствуют репликам диалогов отрывка, но не идентичны им. Перевод предложений осуществляется как с родного языка на изучаемый, так и наоборот.

- Найдите в правой колонке (a-z) слово, словосочетание или выражение, которое подходит к словам из левой колонки (1-26).

Данное задание направлено на нахождение обучаемыми структурно-логических соответствий в тексте видеосюжета.

3. Последовательное воспроизведение отрывка сначала со скоростью в 1,5 раз выше нормы, затем без пауз в нормальном режиме.

Последний этап работы направлен на обучение полному пониманию реплик участников аудируемых диалогов и полилогов. Заключительный этап предполагает использование следующих упражнений:

- Просмотрите данный отрывок в режиме ускорение-норма и заполните пробелы в предложениях наиболее подходящим словом или фразой.

- Просмотрите отрывок в режиме ускорение-норма и восстановите фразу.
- Просмотрите отрывок сначала в ускоренном, затем в нормальном режиме и дополните недостающие реплики диалогов.

Опыт свидетельствует, что обучаемые достаточно легко адаптируются к ускорению темпа иноязычной речи в процессе искусственного повышения нагрузок.

Использование лингводидактического потенциала современного мультимедийного средства DVD, а именно замедления и ускорения воспроизведения аудируемых фрагментов художественных фильмов, позволяет повысить эффективность применения аудитивных упражнений, что обеспечивает повышение уровня понимания иноязычной речи на слух и формирование прочных аудитивных упражнений, что обеспечивает повышение уровня понимания иноязычной речи на слух и формирование прочных аудитивных навыков.

Развитие компетентности в учебном диалоге и тексте

Целью обучения деловому общению является развитие коммуникативных умений по ведению диалога и полилога на тему по специальности, запрашивать и получать необходимую бизнес информацию, приходить к конструктивному решению коммуникативной задачи. Дидактические аутентичные тексты по специальности содержат много заданий на развитие диалогической речи. Для развития продуктивных умений использовался метод частичной трансформации диалога, дополнение диалога с последующим заучиванием наизусть и задания на самостоятельное творческое составление диалогов по деловому общению с использованием функциональных опор интенсивных методик Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина, Е.Н. Солововой [117; 171; 201; 207].

Аксиологически важная образовательная среда, ориентированная на создание эффективных организационно-педагогических условий, актуализирующих ценностные смыслы личностного и профессионального самоопределения студентов университета играет определяющую роль в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении. Педагогическая задача заключается в том, чтобы помочь студентам найти в образовании тот индивидуальный для него смысл,

который позволит ему самореализоваться. «Смысл образования – в образовании смыслов», - положение, выдвинутое Ю.В. Сенько, определяет «экзистенциальную целевую установку образования» [199, с.22]. Мы согласны с позицией автора в том, что образование представляет собой единство, синтез знаний, умений опыта, ценностных отношений и понимания к содержанию образования. Понимание трактуется как «смыслообразование», и именно оно делает знание знанием, сравнивая его с духовным опытом личности, не позволяя ему стать интеллектуальным балластом [1995, с.23].

Поиск личностного смысла в образовании может привести студентов к осознанию необходимости получения знания, в нашем случае знания в деловом общении.

Приняв за основу тезис, что «смысл, как личностное отношение студента-участника процесса образования к усваиваемому содержанию по деловому общению, существует только «на рубеже двух сознаний», мы выстраиваем содержание методического обеспечения по развитию коммуникативной компетентности в деловом общении путем применения следующих организационных форм и методов актуализации ценностных идей: - учебного диалога и учебного текста;- насыщенности аутентичного учебного материала по деловому общению;- проективных методов оценки. Методическое обеспечение по развитию коммуникативной компетентности студента университета в деловом общении предусматривает: - учет основных блоков (информационно-когнитивного, деятельностного, аксиологического); - учёт основных этапов развития коммуникативной компетентности (констатирующего, формирующего, завершающего); - активизацию процесса развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении становится основной целью в наших созданных организационно-педагогических условиях. При определенных организационно-педагогических условиях обеспечивается свободный выбор организационных средств и форм, и способствует снятию трудностей в коммуникативной деятельности будущих

специалистов в деловом общении. Коммуникативная компетентность студентов университета будет эффективно развиваться в деловом общении, если:

- создаются ситуации успеха и воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности с целью педагогического стимулирования мотивации, самовоспитания и саморазвития её коммуникативных знаний, умений, личностного опыта и ценностных отношений;

- осуществляется включение студентов в деловое интерактивное общение и развитие внутренней коммуникации посредством эмоционально-мыслительного переноса в ситуацию самоинструкции, самоконтроля и самоанализа;

- создаются условия учебного диалога и учебного текста в контексте делового общения с целью внутреннего порождения смыслов и внутренней коммуникации – как нового речевого продукта личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.В. Сенько) [29; 41; 199];

- реализуется аксиологизация содержания лингвистического образования и делового общения, в частности, на основе интеграции различных типов знаний и умений.

Учебный диалог

В гуманистической парадигме образования учебный диалог выступает приоритетным феноменом в развитии личности (В.С. Библер, М.С. Каган, Ю.В. Сенько). Диалог, как определение гуманитарного мышления (по В.С. Библеру), становится основанием для решения проблем, связанных с развитием и реализацией личности в общении. Диалог создает условия для взаимного сопереживания процесса образования его участниками. Обучение в условиях учебного диалога способно гуманитаризировать образовательный процесс; диалог вносит человеческие ценности в образование [41;105;199] .

В педагогических исследованиях под учебным диалогом понимается развитие какой-либо позиции или точки зрения в контексте участников диалога – субъектов диалога в деловом общении. Учебный диалог рассматривается не только как фрагмент педагогической действительности, но и как совместно проживаемое событие индивидуумов в самостоятельной коммуникативной деятельности[199].

Диалогическое мышление и диалогическое общение трактуются как основные компоненты диалога. Учебный диалог восполняет отсутствие связи между преподаванием и учением [41].

Учебный диалог исследуется с позиций речевой деятельности, речевого взаимодействия (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев А.В. Мудрик) [95; 139; 160].

В применении к развитию коммуникативной компетентности в деловом общении учебный диалог предполагает: - ориентацию на духовные потребности личности студента и личности преподавателя;- аксиологизацию развития коммуникативной компетентности в деловом общении как педагогического «субъект-субъектного» взаимодействия.

В учебном диалоге сочетаются различные педагогические функции: от информационной, до контактоустанавливающей, от креативной до деловой. Учебный диалог охватывает все этапы развития коммуникативной компетентности в условиях аксиологического делового общения в образовательном процессе [41].

В процессе диалогового взаимодействия развивается обратная связь – ценностная рефлексия, которая даёт возможность студенту произвести самоанализ и самодиагностику – идентифицировать свой уровень развития коммуникативной деятельности в деловом общении.

В учебном диалоге развивается «понимание и сотворчество, поиск смыслов, личностное становление – ключевые характеристики интеллигента» [41, с.38]. Учебный диалог, создаваемый с целью развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении, реализуется на уровне межсубъектных отношений и информационно-ценностного обмена в опыте практической деятельности в деловом общении (докладов, сообщений, презентаций фирм и бизнес проектов). Различные организационные формы функционирования учебного диалога создают диалоговое единство – сотворчество субъектов образовательного процесса в достижении поставленной цели – компетентность в деловом общении и развитие коммуникативных знаний, умений, опыта и ценностных отношений.

Учебный текст

Развитие коммуникативной компетентности студентов на основе аутентичных

текстов по деловому общению составляет основу лингвистического образования. В лингвистике под текстом принято считать некое единство смысловой и структурной завершенности (Л.С. Бархударов).

Учебный текст, выраженный вербальным языком, опирается на методологические принципы гуманитарных дисциплин (М.М. Бахтин, Ю.В. Сенько), и обозначает, прежде всего, широкий «социокультурный контекст, в который включается антропологическая модель понимания» [29;199]. Ведущими признаками учебного текста, определяемого через социокультурный контекст, являются гуманитарная направленность и диалогичность [199].

Текстовый материал, используемый для развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении, представляет собой педагогически адаптированный продукт – учебный текст. Педагогически адаптированный текст ориентирован на слияние объяснения и понимания, что предполагает принадлежность субъектов к одной социокультурной среде, наличие общего совместного смысла, опыта, знаний, умений и представлений. Диалогичность понимания (обнаружение смысла) по М.М. Бахтину предполагает совместную творческую деятельность преподавателя и студентов в постижении смыслов в контексте учебного диалога и учебного текста. Следовательно, учебный текст – есть один из способов реализации учебного диалога [29].

Обучение деловому общению на основе учебного текста в рамках учебного диалога создает предпосылки к развитию личности студентов, расширяя её возможности в понимании ценностей, связанных с профессиональным самоопределением и реализацией специальных и лингвистических знаний в самостоятельной коммуникативной деятельности на основе знаний, умений, личного опыта и ценностных отношений. Процесс создания учебного текста включает содержательную обработку текста с целью выявления в нём ценностных смыслов, связанных с деловым общением и с воспитательным моментом. Он предполагает структурную обработку текста с целью выявления точек его соприкосновения с контекстом делового общения с целью его адаптации к уровню понимания студентом; педагогическую обработку аксиологического текста по

деловому общению и его включения в учебный диалог.

Интенсивность учебного материала в развитии коммуникативной компетентности студентов в деловом общении

Другой организационной формой актуализации аксиологических идей в процессе развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выступает интенсивность учебного материала.

Проблема интенсификации учебного процесса является одной из актуальных в современной психолого-педагогической и методической литературе (Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Н.И. Минина). Интенсификация характеризуется такими понятиями как компрессия, сжатость, насыщенность [73; 119; 154].

Интенсивность учебного материала по деловому общению в нашем исследовании понимается как мера его присвоения студентами и актуализации как способа выражения его собственных мыслей и порождение самостоятельного коммуникативного продукта - дискурса. Интенсивность обучения основывается на принципах коммуникативности, интеграции и аксиологизации при построении учебного диалога и учебного текста. Присвоение знаний и умений в деловом общении – есть постижение смыслов, заключённых в аутентичных текстах по деловому общению, изучаемых в процессе диалогового взаимодействия. Наличие в текстах аксиологических и профессиональных смыслов представляет собой новую информацию для студентов. Эта информация может расширять знания студентов по бизнес культуре, корпоративной культуре, бизнес этике, по оформлению бизнес корреспонденции, по невербальной коммуникации (язык жестов), о межкультурных различиях в ведении бизнеса в разных странах, о личностных качествах специалиста (умение работать в команде, соблюдение кодекса неписаных правил, дрескода). Аксиологическая распознаваемость этой информации и определяет степень присвоения студентами текстового материала по деловому общению, его актуализация. Насыщенность аутентичного текстового материала по деловому общению предполагает наличие дискурсивных аспектов, ориентирующих студентов к ценностно-смысловому обмену в условиях учебного диалога.

Образовательный процесс, построенный на базе ценностно-смысловой

насыщенности, и ориентированности на развитие коммуникативной компетентности студентов в деловом общении, включает стадию реализации насыщенности общекультурных, познавательных и духовно-нравственных смыслов в учебных текстах по деловому общению и реализацию насыщенности профессионально значимых смыслов в учебных текстах (терминология, аббревиатуры, устойчивые клише, бизнес идиомы).

Особенности процесса развития коммуникативной компетентности студента в деловом общении, организованного в соответствии с содержанием методического обеспечения «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский», заключаются в организации образовательного процесса на основе ценностно-смысловой насыщенности. Это обеспечивает актуализацию аксиологизации содержания делового общения (бизнес культура, бизнес этика, бизнес корреспонденция, невербальная коммуникация, межкультурные различия, терминология, аббревиатуры, устойчивые клише и бизнес идиомы). Изучаемый текстовый материал построен на темах, связанных с различиями в культуре ведения бизнеса англоязычных стран, бизнес этике, особенностях оформления бизнес корреспонденции и документации. Преподавателю необходимо провести работу, которая в дальнейшем ориентирует личность студентов к осознанию аксиологического смысла изучаемого материала, понимания того, как должна быть организована коммуникативная деятельность студентов в деловом общении. Эта процедура включает: выделение основных тем по деловому общению (содержание спецкурса) в процессе взаимодействия преподавателя и студентов; постановку вопросов, направленных на раскрытие аксиологически значимого содержания изучаемого материала и востребованности знаний в будущем (практика по созданию фирм, совместное обсуждение бизнес проектов по созданию предприятий с зарубежными партнерами и выпуска совместной конкурентоспособной продукции, выход на мировой рынок) и акцентирование её ценностно-смысловой значимости для личности студентов и профессионального самоопределения.

Интенсивность подачи текстового материала ориентирована на результат его присвоения студентами, на степень его актуализации в процессе порождения

образовательных смыслов. Отсюда возникает целесообразность ознакомления студентов с вопросами аксиологизации образовательного процесса и проведение серии индивидуальных и групповых бесед об аксиологическом смысле, заложенном в содержание изучаемых тем спецкурса по деловому общению и их практического применения в будущем.

Первый этап образовательного процесса с учётом насыщенности текстового материала спецкурса означает начало этапа в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении как начинающего этапа – этапа репродукции. В ходе этого этапа происходит динамика в развитии ценностных отношений - от ценностной отстранённости к ценностному приобщению и преобразованию личности студента. Активизируется процесс развития коммуникативной компетентности в деловом общении в условиях ценностного осмысления учебных текстов и диалогов, создаваемых в процессе сотрудничества преподавателя и студентов, проявляется готовность студентов к приобщению к ценностям диалога культур. Из этих бесед преподаватель получает обратную связь на предмет значимости и ценности учебного текста и учебного диалога для развития коммуникативных умений студентов в деловом общении и профессиональном самоопределении в будущем.

Основной этап образовательного процесса направлен на то, чтобы студенты воспринимали аксиологически значимое содержание спецкурса по деловому общению на осознанном уровне. Для этого необходимо использование дидактических средств, актуализирующих педагогический аспект образовательных ценностей и ценностей делового общения в диалоге культур. На этой ступени перед студентами ставятся конкретные цели и разъясняются основные пути их достижения. Взаимодействие между преподавателем и студентами в процессе актуализации педагогических ценностей делового общения, коммуникативной компетентности и диалога культур осуществляется на основе комплекса дидактических средств (учебных текстов по специальности; видео и аудиоматериалов, раскрывающих аксиологический смысл учебных тем по деловому общению; творческих заданий, ориентированных на проектирование и

прогнозирование собственного уровня развития коммуникативной компетентности в деловом общении; использование компьютерных обучающих программ по развитию письменных и устных умений в деловом общении). В процессе выполнения творческих заданий студенты активизируют свою познавательную ценностно-ориентированную коммуникативную компетентность. Развивается мотивация, обеспечивающая реализацию развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

Основной этап образовательного процесса, организованный на основе интенсивности текстового материала, принципе коммуникативности и интерактивности заданий, характеризуется реализацией развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении – от ценностного приобщения личности к ценностному преобразованию и проектированию дальнейшей самостоятельной коммуникативной деятельности. Основной этап ориентирован на развитие понятий, ценностных ориентаций, умений в коммуникативной компетентности в деловом общении (познавательная самостоятельность) [115; 199]. Таким образом, коммуникативность, интерактивность, аксиологизация и интеграция могут рассматриваться принципами развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. При разработке дидактических средств активизации коммуникативной деятельности студентов в деловом общении целесообразно включать в образовательный процесс развивающие интерактивные методики, опирающиеся на принцип межпредметной интеграции и коммуникативности. Исходя из принципа коммуникативности в содержание спецкурса «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» включены интерактивные задания, мультимедийные интерактивные компьютерные обучающие программы.

Анализируя реализацию принципа коммуникативности в деловом общении в условиях использования интернет- и мультимедийных средств, мы выделяем следующие задания коммуникативной направленности: комментарии к употреблению специальных терминов, устойчивых клише и бизнес идиом, частотно употребляемых аббревиатуры в текстах по деловому общению, а также тестов для

определения степени усвоения учебного материала и уровня развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении; - компьютеризацию процесса создания учебного диалога и текста как аксиологической основы развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении.

Интернет и мультимедийные методики значительно расширяют диалоговое пространство в деловом общении, и имеют большую педагогическую ценность. Они совмещают интерактивную подачу информации с динамичностью изображения, компьютерной графикой и компьютерным дизайном, звуком и ориентируют личность студентов на развитие интерактивности в реальном времени и пространстве. Информационные ресурсы, предоставляемые интернет и мультимедийными средствами, раскрывают огромные возможности для развития личности студентов в межпредметном поиске. Этот поиск активизирует познавательную самостоятельность студентов в овладении системой знаний, развитию коммуникативных умений в деловом общении и накоплению опыта в коммуникативной деятельности[150]. Так, например, для выполнения проектного задания по подготовке презентации фирмы предлагается осуществить творческий поиск в системе Интернет с целью обнаружения межпредметной информации по темам: «Global companies», «Business culture clashes», «Business writing», «Business Ethics» («Крупные мировые компании», «Различия в культуре ведения бизнеса», «Бизнес переписка», «Бизнес этика»).

Принцип интерактивности в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении обеспечивает не только прирост знаний, умений и ценностных отношений, но и раскрытие новых возможностей студентов и является необходимым педагогическим условием для становления и совершенствования компетентностей (готовности к действию). Интерактивные коммуникативные задания включают студентов-субъектов образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной коммуникативной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей лингвистического образования, делового общения, коммуникативной компетентности и диалога культур.

Исследования К. Левина показали влияние групповых обсуждений на изменение социальных установок и поведения участников.

2.3 Динамика развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении

Результаты формирующего эксперимента позволяют нам сделать выводы о динамике развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. Педагогическим условием для успешной реализации разработанной нами вариативной модели развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении наряду с аксиологизацией содержания лингвистического образования и межпредметной интеграцией становится методическое обеспечение «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский». Основным объектом развития коммуникативной компетентности является личность студента в многообразии проявлений ее ценностных отношений. Система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в коммуникативной компетентности в деловом общении.

Механизмы оценки развития коммуникативной компетентности в деловом общении

Как показывает анализ развивающего эксперимента, проводившегося на базе Оренбургского государственного университета первый этап развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении – начинающий этап или репродуктивный предполагал накопление знаний в деловом общении, вхождение личности в мир ценностей лингвистического образования, ценностей диалога культур. На втором основном/продуктивном или развивающем этапе, осуществлялось развитие интегрированных системных, коммуни-

прагматических, лингвокультурологических, специальных знаний и их интеграция в деловом общении. Второй этап в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении предполагал развитие ценностных отношений личности, связанных с лингвистическим образованием, коммуникативной компетентностью в деловом общении и диалоге культур. Второй этап связан с присвоением личностью ценностей, связанных с профессиональным самоопределением. Третий этап в развитии коммуникативной компетентности, завершающий или творческий, включал синтез знаний, умений и ценностных отношений, развитие ценностных отношений в деловом общении (информационно-когнитивного, деятельностного и аксиологического блоков) и профессиональном самоопределении.

Анализ результатов формирующего этапа развития коммуникативной компетентности студентов университета выявил динамику в развитии каждого блока коммуникативной компетентности в деловом общении в процессе овладения аксиологическим содержанием методического обеспечения по деловому общению «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» для студентов 4-5 курсов специальностей «Маркетинг» и «Реклама».

Формирующий эксперимент

Целью формирующего эксперимента было развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении в рамках вариативных образовательных аспектов. На формирующем этапе опытно-поисковой работы проводился сравнительный анализ результатов данных констатирующего и формирующего экспериментов и было ориентировано на: 1) анализ содержания методического обеспечения по деловому общению, развивающего коммуникативную компетентность студента университета; 2) экспериментальное исследование уровня развития составляющих коммуникативной компетентности в деловом общении на основе интеграции различных типов системных и специальных знаний, составляющих вариативные образовательные аспекты профессионального самоопределения студентов университета.

Информационно-когнитивный блок развития коммуникативной компетентности в деловом общении

Развитие коммуникативной компетентности в данном блоке обеспечивалось за счет накопления знаний в деловом общении с помощью методического обеспечения по деловому общению «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский».

На формирующем этапе анализа развития коммуникативной компетентности в деловом общении мы применили метод факторного анализа, для того, чтобы определить приоритетные и факультативные типы знаний студента университета в деловом общении. С помощью метода факторного анализа мы смогли определить качественные и количественные обусловленности между критериями и показателями развития коммуникативной компетентности в деловом общении. Метод факторного анализа выявил корреляционные обусловленности различных типов знаний, умений контрольной и экспериментальной групп.

В таблицах корреляционных матриц 2.3 представлены результаты формирующего эксперимента критериев развития коммуникативной компетентности студента университета в деловом общении (информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический блоки), интегративность критериев развития различных типов знаний и умений, их сочетаемость и комплексность. Корреляционные матрицы выявили соотношение уровня развития системных и надсистемных знаний в деловом общении в контрольной и экспериментальной группах. Метод факторного анализа позволил выявить достоверные корреляционные обусловленности между типами знаний и типами умений в коммуникативной компетентности.

Мы выделили системные знания и надсистемные знания (коммуникативно-прагматические, лингво-культурологические и специальные знания в деловом общении) в информационно-когнитивном блоке Развития коммуникативной компетентности. Системные знания это базис - основа коммуникативной компетентности и это доказали результаты метода факторного анализа.

В результате анализа формирующего эксперимента развития коммуникативной компетентности в деловом общении была выявлена следующая динамика:

1. В процессе развития системных знаний в деловом общении значительно возросло количество студентов, обладающих высоким уровнем развития информационно-когнитивного блока. В экспериментальной группе он составил 8,5%, а в контрольной группе - 5,1%. Количество студентов, обладавших средним уровнем в экспериментальной группе, уменьшилось в связи с переходом на высокий уровень по сравнению с контрольной группой. Средний уровень системных знаний в экспериментальной группе составил 61%, а в контрольной группе 48%. Положительная динамика обозначилась благодаря методическому обеспечению к спецкурсу по деловому общению и комплексу различных интерактивных организационных форм и средств в его содержании.

2. Была отмечена динамика развития коммуникативно-прагматических знаний на этапе формирующего эксперимента. В ходе формирующего эксперимента был отмечен прирост коммуникативно-прагматических знаний до 9 % у студентов в экспериментальной группе по сравнению с 4,5% по итогам констатирующего эксперимента, тогда как в контрольной группе эти данные составили 4,7% студентов.

Значительные изменения затронули средний уровень развития коммуникативно-прагматических знаний. Средний уровень развивающего эксперимента продемонстрировали 62,5% студентов в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе эти данные составили 53,3%. Эти изменения свидетельствуют о переходе студентов из среднего в высокий уровень, а из низкого в средний уровень и о приросте знаний. Уменьшилось количество студентов, обладающих низким уровнем знаний от 28,5% в экспериментальной, а в контрольной группе до 44%.

1. Динамические изменения в лингво-культурологических знаниях произошли у студентов в экспериментальной группе. Высокий уровень лингвокультурологических знаний на формирующем этапе эксперимента был отмечен у 15% студентов экспериментальной группы и лишь у 2,5% в контрольной группе. Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе использовались интерактивные методики обучения, а в контрольной группе применялись

традиционные. А 45,6% студентов экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень этого типа знаний, тогда как количество студентов среднего уровня в контрольной группе составило 44,8%. Низкий уровень был зафиксирован у 39,4% студентов экспериментальной группы и 52,7% у контрольной группы. В экспериментальной группе были также отмечены значительные изменения, по сравнению с контрольной группой в уровне сформированности специальных знаний и их интеграции в деловом общении у 50,3% в экспериментальной группе и у 44,3% в контрольной (таблица 13).

Таблица 13 - Диагностика развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности (формирующий этап)

| Критерии развития | Типы информационно-когнитивного блока | Уровни развития блока | Исходный замер | |
|--|---|-----------------------|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная группа (%) | Экспериментальная Группа (%) |
| Иноязычные и специальные профессиональные знания | Системные знания | Высокий | 5,1 | 8,5 |
| | | Средний | 48,9 | 61 |
| | | низкий | 46 | 30,5 |
| | Коммуникативно-Прагматические знания | Высокий | 4,7 | 9 |
| | | Средний | 55,3 | 62,5 |
| | | низкий | 40 | 28,5 |
| | Лингво-культурологически знания | Высокий | 2,5 | 4,3 |
| | | Средний | 44,8 | 48,3 |
| | | низкий | 52,7 | 47,4 |
| Степень интеграции типов знаний | Специальные профессиональные Знания и их интеграция в лингвистическое образование | Высокий | 3,5 | 7,5 |
| | | Средний | 44,3 | 50,3 |
| | | низкий | 52,2 | 42,2 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Деятельностный блок развития коммуникативной компетентности.

Анализ развития коммуникативной компетентности в деятельностном блоке

диагностировалось в процессе самореализации личности студента в деловом общении: в актуализации различных типов знаний, умений, опыта и развитии ценностных отношений в деловом общении.

Результаты формирующего эксперимента выявили следующие изменения в развитии деятельностного блока коммуникативной компетентности по критерию развития различных типов знаний и умений в деловом общении.

Анализ формирующего эксперимента уровня развития коммуникативной компетентности в деятельностном блоке выявил творческий уровень развития предметных умений в деловом общении лишь у 5,5% студентов в экспериментальной группе и 3% в контрольной группе. Однако значительная результативность просматривается на продуктивном уровне в экспериментальной группе, она составила 66%, а в контрольной группе 52,7%. Был отмечен % прироста студентов, обладающих аналитико-синтетическими умениями в деловом общении на продуктивном уровне в экспериментальной группе. Он составил 50,4% у студентов в экспериментальной группе по сравнению с 40,2% в контрольной группе. Сократилось количество студентов, обладавших репродуктивным уровнем аналитико-синтетических умений в деловом общении в экспериментальной и контрольной группах. Так, 28,5% студентов экспериментальной группы имели репродуктивный уровень умений и 44,3% в контрольной группе. Этот результат объясняет, что использование методического обеспечения к спецкурсу по деловому общению «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» способствовало развитию разных типов коммуникативных умений. Однако, более высокий процент развития умений просматривался на продуктивном уровне, чем на творческом.

2. Аналогичная динамика была зафиксирована и в области аналитико-синтетических и проективных умений в деловом общении.

3. По критерию степени интеграции предметных и профессиональных знаний высокий уровень был отмечен у 10,2% студентов экспериментальной группы и 7,5% контрольной группы. Показатели среднего уровня степени интеграции предметных и профессиональных знаний в деловом общении в экспериментальной группе

составили 56,5%, а в контрольной группе 35,3%. Результаты итогового замера свидетельствуют об уменьшении % числа студентов экспериментальной группы, обладающих низким уровнем интеграции предметных и специальных умений в деловом общении по сравнению с контрольной группой.

Как показали результаты исследования формирующего этапа, в развитии коммуникативной компетентности студентов в процессе овладения содержанием спецкурса по деловому общению обозначилась динамика различных типов умений в условиях использования креативных ценностно-ориентированных организационных форм и методов обучения. Высокий – творческий продуктивный уровень владения профессиональной терминологией, деловым письмом на английском языке, участие в научно-практических конференциях, владение различными стилями делового общения продемонстрировали студенты экспериментальной группы, в которой апробировалось методическое обеспечение по деловому общению и различные виды интерактивных заданий, содержащихся в нем (учебных текстов и учебных диалогов). Следующие виды интерактивных заданий способствовали развитию коммуникативной компетентности студентов в деловом общении:

1. Find necessary information in Internet system for your report «Joint-venture set up» / Найдите необходимую информацию к докладу «Создание совместного предприятия».

2. Prepare project-report «Negotiations and business lunch» / Подготовьте проект-доклад на тему: «Переговоры и бизнес-ланч».

3. Prepare the dialogue «Business discussion with your boss» / Подготовьте диалог по теме: «Деловая встреча с руководителем».

По критерию степени интеграции предметных и специальных умений в результате формирующего эксперимента были отмечены существенные различия в развитии деятельностного блока коммуникативной компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп. Методики оценок развития интегративности различных типов умений в деловом общении включали анализ результатов: 1) участия в студенческих научных конференциях; 2) защит дипломных работ во время итогового государственного экзамена по иностранному языку; 3)

участие во встречах со специалистами из-за рубежа в соответствующей профессиональной деятельности; 4) перевода и обработки оригинальных текстов по деловому общению, взятых с Интернет сайтов по управлению персоналом, предприятием, основанию фирмы, разработке бизнес плана, ведению переговоров (таблица 14).

Таблица 14 - Диагностика развития деятельностного блока коммуникативной компетентности (формирующий этап)

| Критерии развития | Типы умений деятельностного блока | Уровни развития деятельностного блока | Исходный замер | |
|--|---|---------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная группа (%) | Экспериментальная группа (%) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Сформированность иноязычных умений | Предметные иноязычные умения | Творческий | 3 | 5,5 |
| | | Продуктивный | 52,7 | 66 |
| | | Репродуктивный | 44,3 | 28,5 |
| | Аналитико-синтетические иноязычные умения | Творческий | 2 | 5,4 |
| | | Продуктивный | 42,5 | 50,4 |
| | | Проективные иноязычные умения | Репродуктивный | 55,5 |
| Творческий | | | 2,2 | 5,5 |
| Продуктивный | | | 48,3 | 58,3 |
| Репродуктивный | | | 45,3 | 36,2 |
| Степень интеграции иноязычных и специальных умений в деловом общении | Специальные умения в деловом общении и их интеграция с иноязычными умениями | Высокий | 7,5 | 30,2 |
| | | Средний | 35,3 | 36,5 |
| | | Низкий | 57,2 | 33,3 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Аксиологический блок развития коммуникативной компетентности

Для развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в деловом общении за основу принимались знания студентов о ценностях лингвистического образования, иностранного языка, делового общения и целеполагания. Развитие аксиологического блока коммуникативной компетентности студентов в деловом общении осуществлялось в процессе активизации системно-ценностного коммуникативного целеполагания. На формирующем этапе развития коммуникативной компетентности в деловом общении актуализировался процесс восхождения личности в ценностные отношения к лингвистическому образованию, иностранному языку, деловому общению и целеполаганию. Процесс вхождения личности в мир ценностей предполагал интериоризацию или присвоение ценностных отношений и развитие личностных смыслов, обеспечивающих в дальнейшем, преобразования этих ценностей в мотивы действий личности. В результате анализа данных формирующего этапа, было выявлено, что активизация механизма системно-ценностного коммуникативного целеполагания проявилась в развитии ценностных отношений личности, мотивации на развитие коммуникативной компетентности в деловом общении в условиях аксиологизации содержания лингвистического образования, в использовании интерактивных креативных ценностно-ориентированных организационных форм и средств обучения деловому общению. 1. Согласно разработанной вариативной модели развития коммуникативной компетентности в деловом общении в качестве критериев аксиологического блока выступало наличие ценностных отношений личности к лингвистическому образованию, иностранному языку, деловому общению и системы ценностного целеполагания. Указанные критерии изучались с помощью анкетирования, направленного на освещение ценностного содержания лингвистического образования, иностранного языка, делового общения и наличие системы ценностного целеполагания в развитии коммуникативной компетентности в деловом общении на иностранном языке;

2. В процессе формирующего этапа было отмечено повышение мотивации студентов в целеполагании и целидостижении высокого уровня развития

коммуникативной компетентности в деловом общении на иностранном языке. Были выявлены: 1) коммуникативно-прагматический мотив на актуализацию профессионального самоопределения личности студента; 2) учебно-познавательный мотив к преобразованию предметных и специальных знаний в мотивы самостоятельной коммуникативной деятельности в деловом общении на иностранном языке.

Таким образом, в результате формирующего этапа уровень ценностного самоопределения и высокий уровень сформированности ценностных отношений показали: в экспериментальной группе 50% студентов (ориентация на «образование» как ценность), 60% (ориентация на «иностраный язык» как ценность), 65% (ориентация на «деловое общение» как ценность); в контрольной группе 31% (ориентация на «образование» как ценность), 11% (ориентация на «иностраный язык» как ценность), 41% (ориентация на «деловое общение» как ценность). Результаты формирующего этапа относительно числа студентов, владеющих высоким уровнем развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в деловом общении, выявили снижение показателей на уровне ценностного приобщения и преобразования. На среднем уровне развития аксиологического блока коммуникативной компетентности в деловом общении произошел сдвиг в сторону уменьшения показателей ценностных отношений. Так, в экспериментальной группе эти показатели составили 38% (ориентация на «образование» как ценность), 31% (ориентация на «иностраный язык» как ценность), 21,6% (ориентация на «деловое общение» как ценность) и в сторону увеличения в контрольной группе в связи с переходом из низкого уровня – ценностной отстранённости 40% (ориентация на «образование» как ценность), от 35% (ориентация на «иностраный язык» как ценность), от 29,5% (ориентация на «деловое общение» как ценность). Значительные изменения зафиксированы также на низком уровне сформированности ценностных отношений в обеих группах. Выявлено, что уменьшилось число студентов в связи с перемещением в другие уровни (таблица 15).

Таблица 15 - Диагностика развития аксиологического блока коммуникативной компетентности (формирующий этап)

| Критерии развития | Формы функционирования блока | Уровни развития блока | Исходный зачет | |
|--|--|--|------------------------|------------------------------|
| | | | Контрольная Группа (%) | Экспериментальная Группа (%) |
| Наличие ценностных ориентаций личности студента на социально значимые ценности | Ориентация на «образование» как на ценность | Ценностное самоопределение | 31 | 50 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 40 | 38 |
| | | Отстраненность | 29 | 12 |
| | Ориентация на «иностранный язык» как на ценность | Ценностное самоопределение | 11 | 60 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 35 | 31 |
| | | Отстраненность | 54 | 19 |
| Наличие системы ценностного полагания и готовности достичь цели | Ориентация на «деловое общение» как ценность | Ценностное самоопределение | 41 | 65 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 29,5 | 21,6 |
| | Ориентация на «цель» как ценность | Отстраненность | 29,5 | 13,4 |
| | | Ценностное самоопределение | 13 | 21 |
| | | Ценностное приобщение и преобразование | 40 | 41 |
| | | Отстраненность | 47 | 38 |

Количество студентов в (%), распределённых по уровням

Таблица 16 - Отношение студентов к познанию иностранного языка как ценности (формирующий этап)

| Мотивация лингвистического образования | Направление специальной подготовки: Математики и экономисты | |
|---|--|---------------------|
| | Контрольная группа | Эксперимент. группа |
| Для улучшения материального благосостояния | 33 | 26 |
| Для повышения престижа собственного «Я» | 30 | 34 |
| Открытие собственного бизнеса | 21 | 24 |
| Саморазвитие и самоактуализация | 30 | 37 |
| Работа за рубежом | 24 | 21 |
| Работа на совместном предприятии в своей стране | 30 | 30 |
| Профессиональный рост | 26 | 28 |

Использование интерактивных методик, креативных ценностно-ориентированных организационных форм и средств из методического обеспечения к спецкурсу по деловому общению «Business Communication», ориентированного на развитие личностных смыслов и ценностных отношений, объединённых в мотивационно-ценностный блок, явились основой развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении. Преподаватели и студенты ОГУ успешно участвуют в программе модернизации лингвистического образования. Высокий уровень развития коммуникативной компетентности студентов университета обеспечил им возможность сдавать сертификационные экзамены (ESL, EFL, TOEFEL, IELTS – английский язык) сертификационный уровень в программе модернизации лингвистического образования. Коммуникативная компетентность студентов в деловом общении, соответствующая сертификационному уровню, обеспечивает их участие в получении грантов, связанных с дальнейшим профессиональным образованием за рубежом, успешное прохождение собеседования в американском посольстве, с целью участия международных студенческих программах «Work & Travel», «Camp America».

Помимо результатов исследования, описанных выше, использовался метод факторного анализа для большей достоверности и подтверждения эмпирических результатов. Были установлены корреляционные обусловленности различных типов знаний и типов умений в развитии коммуникативной компетентности студентов в деловом общении. Представлены таблицы с результатами обработанных данных и сделаны выводы.

Для определения корреляционных обусловленностей различных типов знаний и типов умений в развитии коммуникативной компетентности студентов были построены две нормализованные матрицы исследования соответственно для экспериментальной и контрольной групп.

Параметрами-столбиками построенных матриц исследования были:

1. Высокий (Системные знания)
2. Средний (Системные знания)
3. Низкий (Системные знания)
4. Высокий (Коммуникативно-Прагматические знания)
5. Средний (Коммуникативно-Прагматические знания)
6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания)
7. Высокий (Лингво-культурологические знания)
8. Средний (Лингво-культурологические знания)
9. Низкий (Лингво-культурологические знания)
10. Высокий (Специальные профессиональные знания, интегрирующие в лингвистические)
11. Средний (Специальные профессиональные знания, интегрирующие в лингвистические)
12. Низкий (Специальные профессиональные знания, интегрирующие в лингвистические)

Строчками-наблюдениями в матрицах исследования были значения параметров по соответствующим реализациям при построении этих матриц. Для определения обусловленности первого параметра в экспериментальной и контрольной группах: 1. Высокий (Системные знания) была построена

регрессионная модель для этого параметра. Параметрами-аргументами в регрессионной модели были все остальные параметры исследования в экспериментальной группе:

2. Средний (Системные знания)
3. Низкий (Системные знания)
4. Высокий (Коммуникативно-Прагматические знания)
5. Средний (Коммуникативно-Прагматические знания)
6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания)
7. Высокий (Лингво-культурологические знания)
8. Средний (Лингво-культурологические знания)
9. Низкий (Лингво-культурологические знания)
10. Высокий (Специальные профессиональные Знания, инт. в лингв.)
11. Средний (Специальные профессиональные Знания, инт. в лингв.)
12. Низкий (Специальные профессиональные Знания, инт. в лингв.).

Регрессионная модель для параметра

1. Высокий (Системные знания): зависимый параметр – 1. 1. Высокий (Системные знания)

Наибольший вклад в таблице - 2 имеет параметр 6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания). То есть зависимый параметр 2. Средний (Системные знания) более всего обусловлен параметром-аргументом 6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания).

Аналогичное рассмотрение для всех других параметров исследования дает следующую сводную таблицу обусловленностей для контрольной и экспериментальной группы (таблица 17).

Согласно таблице 17, чаще всего в качестве обуславливающего параметра и в экспериментальной, и в контрольной группах встречается параметр 6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания).

1. Согласно таблице – 17, блок «Диагностика развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности (по итогам формирующего этапа)» чаще всего в качестве обуславливающего параметра и в экспериментальной

и контрольной группах встречается параметр 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания).

Таблица 17 - Обусловленности информационно-когнитивного блока (формирующий этап)

| Параметр | Его максимальная обусловленность в контрольной группе параметром | Его максимальная обусловленность в экспериментальной группе параметром |
|--|--|--|
| 1.Высокий (Системные знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 11.Средний(Специальные профессиональные Знания,инт.в лингв.) |
| 2.Средний (Системные знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 9.Низкий (Лингво-культурологические знания) |
| 3.Низкий (Системные знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) |
| 4.Высокий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 8.Средний (Лингво-культурологически знания) | 1.Высокий (Системные знания) |
| 5.Средний (Коммуникативно-Прагматические знания) | 3.Низкий (Системные знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) |
| 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 1.Высокий (Системные знания) | 2.Средний (Системные знания) |
| 7.Высокий (Лингво-культурологические знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 9.Низкий (Лингво-культурологически знания) |
| 8.Средний (Лингво-культурологически знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) |
| 9.Низкий (Лингво-культурологически знания) | 3.Низкий (Системные знания) | 1.Высокий (Системные знания) |
| 10.Высокий(Специальные профессиональные Знания,инт.в лингв.) | 5.Средний (Коммуникативно-Прагматические знания) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) |
| 11.Средний(Специальные профессиональные Знания,инт.в лингв.) | 6.Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания) | 8.Средний (Лингво-культурологически знания) |
| 12.Низкий (Специальные профессиональные Знания,инт.в лингв.) | 1.Высокий (Системные знания) | 2.Средний (Системные знания) |

Определение обусловленности параметров исследования в диагностике развития деятельностного блока коммуникативной компетентности (по итогам формирующего этапа). Исходные данные для определения обусловленности параметров исследования представлены в таблице 15 –деятельностный блок (формирующий этап).

Для определения обусловленности были построены две нормализованные матрицы исследования соответственно для контрольной и экспериментальной групп. Параметрами-аргументами построенных матриц исследования были:

1. Творческий (Предметные иноязычные умения)
2. Продуктивный (Предметные иноязычные умения)
3. Репродуктивный (Предметные иноязычные умения)
4. Творческий (Аналитико-синтетические иноязычные умения)
5. Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения)
6. Репродуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения)
7. Творческий (Проективные умения)
8. Продуктивный (Проективные умения)
9. Репродуктивный (Проективные умения)
10. Высокий (специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями)
11. Средний (специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями)

12. Низкий (специальные умения в деловом общении и их интеграция с иноязычными умениями) Строчками-наблюдениями в матрицах исследования были значения параметров по соответствующим реализациям при построении этих матриц. Для определения обусловленности первого параметра в экспериментальной группе 1. Творческий (Предметные умения) была построена регрессионная модель для этого параметра. Параметрами-аргументами в регрессионной модели были все остальные параметры исследования в контрольной группе:

2. Продуктивный (Предметные умения)

3. Репродуктивный (Предметные умения)
4. Творческий (Аналитико-синтетические умения)
5. Продуктивный (Аналитико-синтетические умения)
6. Репродуктивный (Аналитико-синтетические умения)
7. Творческий (Проективные умения)
8. Продуктивный (Проективные умения)
9. Репродуктивный (Проективные умения)
10. Высокий (Специальные умения в деловом общении и их интеграция с иноязычными умениями)
11. Средний (специальные умения в деловом общении и их интеграция с иноязычными умениями)
12. Низкий (специальные умения в деловом общении и их интеграция с иноязычными умениями). II. Согласно, таблице – 9, блок «Диагностика развития деятельностного блока коммуникативной компетентности (по итогам формирующего этапа)».

В качестве обуславливающего параметра в экспериментальной группе чаще всего встречается параметр 11.Средний (Специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями), и параметр 5. Продуктивный (Аналитико-синтетические умения).

Наибольший вклад в таблице 4 имеет параметр-аргумент 8.Продуктивный (Проективные умения), то есть зависимый параметр 1.Творческий (Предметные умения) более всего обусловлен параметром 8. Продуктивный (Проективные умения).

Аналогично для второго параметра 2. Продуктивный (Предметные умения) для экспериментальной группы была построена регрессионная модель, параметрами-аргументами в которой были:

- 1.Творческий (Предметные умения)
- 3.Репродуктивный (Предметные умения)
- 4.Творческий (Аналитико-синтетические умения)
- 5.Продуктивный (Аналитико-синтетические умения)

6.Репродуктивный (Аналитико-синтетические умения)

7.Творческий (Проективные умения)

8.Продуктивный (Проективные иноязычные умения)

9.Репродуктивный (Проективные умения)

10.Высокий (Специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями)

11.Средний (Специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями)

12.Низкий (Специальные умения в деловом общении и их интеграция с коммуникативными умениями)

Зависимый параметр - 2

2.Продуктивный (Предметные иноязычные умения)

Наибольший вклад в таблице 5 имеет параметр 11.Средний (Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.). То есть зависимый параметр 2.Продуктивный (Предметные иноязычные умения) более всего обусловлен параметром-аргументом 11.Средний (Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.).

Объединение параметров исследования в одном факторе говорит о единой природе поведения этих параметров, то есть об их качественной групповой обусловленности, связи. Связь эта не должна быть обязательно линейной, как это было в корреляционном анализе.

Таким образом, для экспериментальной и контрольной групп имеет место наличие связи между следующими параметрами исследования:

- параметр-низкий (Системные знания) и параметр-низкий (Спец. Проф. Знания, их итегр. в лингв. образов.);

- параметр-высокий (Коммуникативно-Прагматические знания) и параметр-высокий (Лингво-культурологические знания).

Это значит, что параметр-низкий (Системные знания) обуславливает параметр-низкий (Спец. Проф. Знания, их итегр. в лингв. образов.) и наоборот.

Аналогично параметр-высокий (Коммуникативно-Прагматические знания) обуславливает параметр-высокий (Лингво-культурологические знания) и наоборот.

Приоритетными в оценке связей являются количественные обусловленности между параметрами-аргументами. Аналогичное рассмотрение для всех других параметров исследования дает следующую сводную таблицу обусловленностей для контрольной и экспериментальной группы (таблица 18).

Таблица 18 - Обусловленности деятельностного блока (формирующий этап)

| Параметр | Его максимальная обусловленность в контрольной группе параметром | Его максимальная обусловленность в экспериментальной группе параметром |
|--|--|--|
| 1.Творческий (Предметные иноязычные умения) | 8. Продуктивный (Проективные иноязычные умения) | 5.Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) |
| 2.Продуктивный (Предметные иноязычные умения) | 11.Средний (Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 6.Репродуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) |
| 3.Репродуктивный (Предметные иноязычные умения) | 8.Продуктивный (Проективные иноязычные умения) | 5.Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) |
| 4.Творческий (Аналитико-синтетические иноязычные умения) | 6.Репродуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) | 12.Низкий (Спец. умен. в дел. Общен. ,их инт. с инояз.Умен.) |
| 5.Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) | 12.Низкий (Спец. умен. в дел. Общен. ,их инт. с инояз.Умен.) | 7.Творческий (Проективные иноязычные умения) |
| 6.Репродуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения) | 11.Средний (Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 1.Творческий (Предметные иноязычные умения) |
| 7.Творческий(Проективные иноязычные умения) | 8.Продуктивный(Проективные иноязычные умения) | 5.Продуктивный(Аналитико-синтетические иноязычные умения) |
| 8.Продуктивный(Проективные иноязычные умения) | 12.Низкий(Спец. умен. в дел. Общен. ,их инт. с инояз.Умен.) | 3.Репродуктивный(Предметные иноязычные умения) |
| 9.Репродуктивный(Проективные иноязычные умения) | 11.Средний(Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 11.Средний(Спец. Умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.) |

| | | |
|--|---|---|
| 10.Высокий(Спец. умен. в дел.Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 11.Средний (Спец. умен. в дел.Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 5.Продуктивный(Аналитико-синтетические иноязычные умения) |
| 11.Средний(Спец. умен. в дел.Общен.,их инт. с инояз.Умен.) | 9.Репродуктивный (Проективные иноязычные умения) | 2.Продуктивный(Предметные иноязычные умения) |
| 12.Низкий(Спец. умен. в дел.Общен. ,их инт. с инояз.Умен.) | 9.Репродуктивный(Проективные иноязычные умения) | 5.Продуктивный(Аналитико-синтетические иноязычные умения) |

Согласно таблице 2 в качестве обуславливающего параметра в контрольной группе чаще всего встречается параметр 11.Средний (Спец. умен. в дел. Общен.,их инт. с инояз.Умен.), а в экспериментальной группе-параметр 5.Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения).

III. Определение обусловленности параметров исследования в отношении студентов к познанию иностранного языка как ценности (формирующий этап). Исходные данные для определения обусловленности параметров исследования представлены в таблице 17 - отношение к иностранному языку как ценности (формирующий этап).

Для определения обусловленности были построены две нормализованные матрицы исследования соответственно для контрольной и экспериментальной группы. Параметрами-аргументами построенных матриц исследования были:

1. Для улучшения материального благосостояния
2. Для повышения престижа собственного «Я»?
3. Открытие собственного бизнеса
4. Саморазвитие и самоактуализация
5. Работа за рубежом
6. Работа на совместном предприятии в своей стране
7. Профессиональный рост

Строчками-наблюдениями в матрицах исследования были значения параметров по соответствующим реализациям при построении этих матриц. Для определения обусловленности первого параметра в контрольной группе

1. Для улучшения материального благосостояния - была построена регрессионная модель для этого параметра. Параметрами-аргументами в регрессионной модели были все остальные параметры исследования в контрольной группе:

2. Для повышения престижа собственного «Я»?
3. Открытие собственного бизнеса
4. Саморазвитие и самоактуализация
5. Работа за рубежом
6. Работа на совместном предприятии в своей стране
7. Профессиональный рост

Наибольший вклад в таблице 7 имеет параметр-аргумент 6. Работа на совместном предприятии в своей стране, то есть зависимый параметр 1. Для улучшения материального благосостояния более всего обусловлен параметром

6. Работа на совместном предприятии в своей стране.

Аналогично для второго параметра 2. Для повышения престижа собственного «Я»? в контрольной группе была построена регрессионная модель, параметрами-аргументами в которой были:

1. Для улучшения материального благосостояния
3. Открытие собственного бизнеса
4. Саморазвитие и самоактуализация
5. Работа за рубежом
6. Работа на совместном предприятии в своей стране
7. Профессиональный рост

Зависимый параметр - 2

2. Для повышения престижа собственного «Я»?

Наибольший вклад в таблице 8 имеет параметр 6. Работа на совместном предприятии в своей стране, то есть зависимый параметр 2. Для повышения престижа собственного «Я» более всего обусловлен параметром-аргументом 6. Работа на совместном предприятии в своей стране. Для определения обусловленности первого параметра в экспериментальной группе 1. Для улучшения

материального благосостояния была построена регрессионная модель для этого параметра. Параметрами-аргументами в регрессионной модели были все остальные параметры исследования в экспериментальной группе:

- 2.Для повышения престижа собственного «Я»
- 3.Открытие собственного бизнеса
- 4.Саморазвитие и самоактуализация
- 5.Работа за рубежом
- 6.Работа на совместном предприятии в своей стране
- 7.Профессиональный рост

Согласно вкладам в таблице 9 параметр 1. Для улучшения материального благосостояния более всего обусловлен параметром 4 Саморазвитие и самоактуализация в экспериментальной группе.

Аналогично для второго параметра 2. Для повышения престижа собственного «Я» в экспериментальной группе была построена регрессионная модель, параметрами-аргументами в которой были:

- 1.Для улучшения материального благосостояния
- 3.Открытие собственного бизнеса
- 4.Саморазвитие и самоактуализация
- 5.Работа за рубежом
- 6.Работа на совместном предприятии в своей стране
- 7.Профессиональный рост

- 2.Для повышения престижа собственного «Я»

Согласно вкладам в таблице10 параметр 2. Для повышения престижа собственного «Я» более всего обусловлен параметром 7.Профессиональный рост в экспериментальной группе. Аналогичное рассмотрение для всех других параметров исследования дает следующую сводную таблицу обусловленностей для контрольной и экспериментальной групп (таблица 19).

Согласно таблице 19 в качестве обуславливающего параметра в экспериментальной группе чаще всего встречаются параметры

Таблица 19 - Обусловленности отношений к иностранному языку (формирующий этап)

| Параметр | Его максимальная обусловленность в контрольной группе параметром | Его максимальная обусловленность в экспериментальной группе параметром |
|---|--|--|
| 1.Для улучшения материального благосостояния | 6.Работа на совместном предприятии в своей стране | 4.Саморазвитие и самоактуализация |
| 2.Для повышения престижа собственного “Я” | 6.Работа на совместном предприятии в своей стране | 7.Профессиональный рост |
| 3.Открытие собственного бизнеса | 4.Саморазвитие и самоактуализация | 7.Профессиональный рост |
| 4.Саморазвитие и самоактуализация | 6.Работа на совместном предприятии в своей стране | 2.Для повышения престижа собственного “Я” |
| 5.Работа за рубежом | 4.Саморазвитие и самоактуализация | 3.Открытие собственного бизнеса |
| 6.Работа на совместном предприятии в своей стране | 4.Саморазвитие и самоактуализация | 4.Саморазвитие и самоактуализация |
| 7.Профессиональный рост | 3.Открытие собственного бизнеса | 3.Открытие собственного бизнеса |

4.Саморазвитие и самоактуализация, 6.Работа на совместном предприятии в своей стране, а в контрольной группе - параметры 3.Открытие собственного бизнеса, 4.Саморазвитие и самоактуализация, 7.Профессиональный рост.

IV. Согласно таблице 19, блок «Отношение студентов к познанию иностранного языка как ценности (формирующий этап)» в качестве обуславливающего параметра в экспериментальной группе чаще всего встречаются параметры: 4.Саморазвитие и самоактуализация, 6.Работа на совместном предприятии в своей стране, а в контрольной группе - параметры: 3.Открытие собственного бизнеса, 4.Саморазвитие и самоактуализация, 7. Профессиональный рост. Выводы по результатам исследования критериев развития коммуникативной компетентности в деловом общении с помощью метода факторного анализа:

1. Согласно таблице 14 блок «Диагностика развития информационно-когнитивного блока коммуникативной компетентности (по итогам формирующего этапа)» чаще всего в качестве обуславливающего параметра и в контрольной, и в экспериментальной группе встречается параметр 6. Низкий (Коммуникативно-Прагматические знания).

2. Согласно таблице 15 блок «Диагностика развития деятельностного блока коммуникативной компетентности (по итогам формирующего этапа)» в качестве обуславливающего параметра в контрольной группе чаще всего встречается параметр 11. Средний (Спец. умен. в дел. Общен., их инт. с инояз. Умен.), а в экспериментальной группе – параметр 5. Продуктивный (Аналитико-синтетические иноязычные умения).

3. Согласно таблице 17 блок «Отношение студентов к познанию иностранного языка как ценности (формирующий этап)» в качестве обуславливающего параметра в контрольной группе чаще всего встречаются параметры.

4. Саморазвитие и самоактуализация, 6. Работа на совместном предприятии в своей стране, а в экспериментальной группе – параметры 3. Открытие собственного бизнеса, 4. Саморазвитие и самоактуализация, 7. Профессиональный рост.

Заключение

Педагогическими критериями развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выступают: информационно-когнитивный (знания), деятельностный (умения, опыт, поведение), мотивационно-ценностный (ценностные отношения, мотивы, целеполагание, целедостижение).

Этапами и уровнями развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении являются: высокий/творческий, средний/продуктивный, низкий/репродуктивный.

Под развитием коммуникативной компетентности следует понимать процесс поэтапного преобразования личности как совокупность изменений информационно-когнитивного, деятельностного и аксиологического аспектов.

Аксиологической доминантой развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении выступает актуализация лингвистического образования.

Вариативная модель развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении основанна на принципах коммуникативности, интеграции и аксиологизации, и на интеграции вариативного и инвариантного компонентов лингвистического образования.

Динамика развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении представляет поэтапное восхождение личности студента к готовности и организации самостоятельной коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений, личностного опыта, ценностных отношений, ориентированных на профессиональное самоопределение и целеполагание.

Понятие коммуникативной компетентности в аспекте педагогических категорий это - коммуникативная компетентность, проявляющаяся в ценностном самоопределении и готовности личности к организации учебной, познавательной, профессиональной деятельности от постановки целей, выбора способов познания до

контроля и оценки полученного образовательного результата.

Коммуникативная компетентность- это интегративное новообразование личности, заключающееся в готовности и организации коммуникативной деятельности адекватно ситуациям делового общения по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям на основе знаний, умений и опыта, ценностных отношений, ориентированных на профессиональное самоопределение и целеполагание.

Процесс поэтапного развития коммуникативной компетентности осуществляется на основе коммуникативного целеполагания и меняющихся ценностных отношений личности студентов к таким ценностям как лингвистическое образование, иностранный язык и деловое общение.

В качестве основных организационно-педагогических условий развития коммуникативной компетентности выступают аксиологизация содержания лингвистического образования и делового общения.

Иерархия различных типов знаний и умений составляет информационно-когнитивный блок развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении. Метод факторного анализа позволил выявить и подтвердить корреляционные обусловленности между типами знаний, умений и ценностных отношений.

Успешность реализации развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении происходит при условии дифференцированной свободы выбора программного обеспечения и ориентации на ценностное профессиональное самоопределение личности студентов.

Методическое обеспечение к спецкурсу по деловому общению «Развитие коммуникативных умений студентов в курсе дисциплины «Деловой английский» обеспечило эффективную организацию обучения деловому общению на основе принципов коммуникативности, интеграции и аксиологизации лингвистического образования.

Теоретической основой компетентностного подхода в педагогике выступает аксиологический аспект лингвистического образования в процессе развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении как

интегративного новообразования личности, основанного на знаниях, умениях, личностном опыте коммуникативного взаимодействия и ценностных отношений.

Список использованной литературы

- 1 Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980 – 334 с.
- 2 Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
- 3 Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1996. – 496 с.
- 4 Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 184с.
- 5 Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
- 6 Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.
- 7 Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. - Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. - 567 с.
- 8 Андреева, Г.М. Психология социального познания: учебное пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект пресс, 2000. – 288 с.
- 9 Андрущенко, В.П. Социология: Наука об обществе. / Под ред. Андрущенко В.П., Горлача Н.И. - Харьков: Рубикон, 1996. - 687с.
- 10 Антонова, С.Н. Межкультурный аспект в коммуникативно-ориентированном обучении / С.Н. Антонова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в сфере социального заказа. – Тюмень, 2001. – С. 4-7.
- 11 Асмолов, А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Образование. – 2002. - № 1. – С. 17-32.
- 12 Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. – СПб.: Питер, 1996. – 125 с.
- 13 Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России.. - 2002. - №4. - С.115-121.
- 14 Астафурова, Т.Н. Интерактивный аспект делового общения // Сб. науч. тр.

«Формирование коммуникативной иноязычной компетенции». – М.: МГЛУ, 1999. – С. 105

15 Астафурова, Т.Н. Интерактивный аспект делового общения // Сб. науч. тр. «Формирование коммуникативной иноязычной компетенции». – М.: МГЛУ, 1999. – С. 106

16 Астафурова, Т.Н. Деловое общение как инвариант профессиональной межкультурной коммуникации // Сб. науч.тр. «Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию». – Москва: МГЛУ, 1999. - С.37

17 Атанов, Г.А. Возрождение дидактики - залог развития высшей школы / Г.А. Атанов. - Донецк: ДООУ, 2003. - 180 с.

18 Атанов, Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. - Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. - 160 с.

19 Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев - М.: ИПЛ,1975. С. 33-34 - 408с.

20 Афанасьев, В.Г. Социальная информация. / В.Г. Афанасьев – М.: Наука, 1994. с.70 - 199с.

21 Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. – СПб.: Питер, 1996. – 125 с.

22 Багрова, А.Я. Коммуникативное обучение чтению в рамках многоуровневой подготовки специалистов в неязыковом вузе // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 3-8.

23 Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. -2004. - №11. - С. 3-13.

24 Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Банько. - ВГПУ: Волгоград, 2002. - 27 с.

25 Баржина И.П. Роль методов группировки идей в формировании языковой компетенции // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа. – Тюмень, 2001. – С. 23-25.

- 26 Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения педагога / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. - № 3. – С. 109-129.
- 27 Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Вестн. МГУ. Сер. 7, 28 Философия. – 1991. - №1. – С. 74-79.
- 29 Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. с.53 – 195 с.
- 30 Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюшкин. – Самара: изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
- 31 Белая, Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента / Г.В. Белая. – М.: МПГУ, 2001. – 304 с.
- 32 Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000.- 192 с.
- 33 Белкин, А. С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. - Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. - 188 с.
- 34 Белоновская, И.Д. Инженерная компетентность специалиста: теория и практика формирования: монография / И.Д. Белоновская. – М.: Дом педагогики, 2005. – 241с.
- 35 Беляев А.А., Коротков Э.М. Системология организации / – М, 2000. – 180 с.
- 36 Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин – М.: Флинта, 2004. – 226с.
- 37 Бендат Д.Ж., Пирсон А. Измерение и анализ случайных процессов / Д.Ж. Бендат, А. Пирсон. - М.: Мир, 1974.
- 38 Бережнова, Е. В. Фундаментальное и прикладное в исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. - 2001. - №4. - С. 3-7.
- 39 Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. - 256 с.
- 40 Беспалов, Л.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / Л. В. Беспалов // Педагогика. - 2003. - №4. - С. 41-45.

- 41 Библер, В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопр. философии. – 1989. - № 6. – С. 31-43.
- 42 Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1998. – 215.
- 43 Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы/ И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
- 44 Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26.
- 45 Битянова, М.Р. Социальная психология / Международная педагогическая академия. М.: Просвещение, 1994. с.18 -106с.
- 46 Богданов, В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. – Тверь. – 1990. – С. 26-31.
- 47 Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1995.- 325 с.
- 48 Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад. 1995. – 512 с.
- 49 Боккескофф, И. Что такое Вальдорфская педагогика? // Семья и школа, 1990.- № 10.- С.122-151.
- 50 Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - №10. - С. 23-31.
- 51 Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
- 52 Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград : ВГИПК РО, 2001. – 180 с.
- 53 Брудный, А.А. К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М., 1977. - 68С.
- 54 Бучева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Бучева.- М.: Мысль,

1978. – 325 с.

55 Булыгина, М.В. Комбинаторные методы в системе культурологически-ориентированного обучения иностранному языку на неспециальных факультетах // Сб. науч. тр. «Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа». Тюмень, ТГУ, 2001. – С.15-17.

56 Бычкова, Т.В. Проблемы формирования социально-культурной компетенции // Сб. науч.тр. «Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа». Тюмень, ТГУ, 2001. – С. 17-20.

57 Большая советская энциклопедия. М.: 1980. т.21, С.16

58 Вятютнев, М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1983, С.22

59 Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога/ В. Н. Введенский // Педагогика. - 2003 - №10. - С. 51-54.

60 Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. Сов. Делегации / V междунар. конгресс преп. русс. яз. и лит.- Прага, 1982г. – С.52

61 Виноградов, В. Подготовка специалиста как человека культуры /В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России. - 2000 - №2. - С. 40-42.

62 Вишнякова, А.В. Образовательная среда как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук / ОГПУ. - Оренбург, 2002. - 23 с.

63 Воронина, Т.П. – Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты / Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова. – М.: Просвещение, 1995. – 219 с.

64 Войтова, С.А. Социальная культура и роль образования в её формировании: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1997, 18 с.

65 Вудкок, М., Фрэнсис Д. Раскрепощённый менеджер. – М., 1991. – 320 с.

66 Вульф, Б.З. Семь парадоксов воспитания / Б.З. Вульф. – М. : Новая

школа, 1994. – 78 с.

67 Выготский, Л.С. Мышление и речь. «Избранные психологические исследования» / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. - 416с.

68 Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 143 с.

69 Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 2005 – 352 с.

70 Вятютнев, М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М.: 1983, С.22.

71 Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для студентов / П. Я. Гальперин. - М.: Кн. дом «Университет», 2000 – 330 с.

72 Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 255 с.

73 Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. №2. – С. 22 – 25.

74 Герушинский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Современник, 1988. – 608 с.

75 Голембо, З.Б., Веников, Г.В. Системный подход к рассмотрению кибернетических систем и некоторые вопросы развития технических средств автоматизированной переработки информации // Техническая кибернетика. – М.: ВИНТИ, 1976. – Т.7. – С. 268-328.

76 Громыко, Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громыко // Известия РАО. - 2000. - №2. - С. 38.

77 Давыдов, В.В. К пониманию развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. - № 1. – С. 15-32.

78 Драйпер Н., Смит Г. Прикладной регрессионный анализ / Н. Драйпер, Г. Смит. - М.: Статистика, 1973. – 310 с.

79 Дахин, А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского

школьника? / А. Дахин // Народное образование. - 2004. - №4. - С. 136-144.

80 Дуранов, М.Е., Гостев, А.Г. Исследовательский подход к профессионально - педагогической деятельности. Учебное пособие. Челябинск: ЧелГУ, 1996г. – 72 с.

81 Ежова, Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. канд. пед. наук /ОГПУ. - Оренбург, 2003. - 22 с.

82 Жинкин, Н.И. Механизмы речи. – М., – 1958. – 212 с.

83 Жуков, Ю. М. Эффективность делового общения / Ю. М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 164 с.

84 Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2003. - 208 с.

85 Загвязинский, В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили // Педагогика. - 2000. – № 2 .- С. 37-43.

86 Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. Пособие / В. И. Загвязинский. — М.: Академия, 2001.-187 с.

87 Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студентов пед. бакалавриата / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : РГПУ, 1995. – 276 с.

88 Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. - М.: ИПЛ, 1986, С. 202 – 223.

89 Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. - № 2 (14). – С. 15-23.

90 Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2003.-384 с.

91 Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. № 5. – С. 34.

92 Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. № 5. – С. 14-27.

- 93 Зимняя, И.А.- Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. № 5. – С. 39
- 94 Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. - с. 182
- 95 Зимняя, И.А. – Общая культура и социально-профессиональная компетентность / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 11. – С. 19
- 96 Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - М.: Русский язык, 1989.- 220 с.
- 97 Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во Феникс, 1997.- 480с.
- 98 Иберла, К. Факторный анализ / К. Иберла. - М.: Статистика, 1980. – 270 с.
- 99 Иванова, С.Г. Аксиологический аспект развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении на иностранном языке / С.Г. Иванова //Образование и саморазвитие: №1 (7), 2008. – Казань, Изд-во «ЦИТ», 2008. – С.89-94.
- 100 Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. -508 с.
- 101 Искандарова, О.Ю. Проблема теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста / О.Ю. Искандарова. – Уфа : Баш. мед. ун-т, 2000. – 252 с.
- 102 Каган, М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.
- 103 Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
- 104 Калмыкова, Е.И. Условия формирования лингвистической и коммуникативной компетенции // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч. тр.– М, МГЛУ, 1999. – С. 18-25
- 105 Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

106 Калмыкова, Е.И. Условия формирования лингвистической и коммуникативной компетенции // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч. тр.– М, МГЛУ, 1999. – С. 29

107 Каменская Л.С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 33-42.

108 Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагентство, 1995. – 108 с.

109 Капранов, В.А. Нравственный смысл жизни и деятельности человека / В.А. Капранов. - Л.: ЛГУ, 1975. - 150 с.

110 Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования : избр. соч. / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 508 с.

111 Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. -2000. -№3- С. 21-40.

112 Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 216 с.

113 Каргапольцева, Н.А. Ценностно-смысловые основы единства процессов социализации и воспитания личности / Н.А. Каргапольцева. // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Вып.1. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. – С.97-106.

114 Карнеги, Д. Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей / пер. с англ. / Д. Карнеги. – М.: Аспект-Пресс, 2003. - 468 с.

115 Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург : Южный Урал, 1996. – 188 с.

116 Кирьякова, А.В., Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учеб. пособие / А.В Кирьякова, Г.А. Мелекесов. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 104 с.

117 Кирьякова, А.В., Козловская, Т.Н. Самоорганизация времени как фактор

формирования «образа будущего» студента университета: монография / А.В. Кирьякова, Т.Н. Козловская. – Оренбург : Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. – 142 с.

118 Кирьякова, А.В., Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с.

119 Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

120 Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова ; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

121 Конецкая, В.П. Социология коммуникации. Учебник.- М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997.-304 с.

122 Краевский, В. В. Методология педагогической науки / В. В. Краевский. - М.: Центр «Школьная книга», 2001 - 248 с.

123 Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. - №2. – С. 3 – 10.

124 Краевский, В.В. Проблема научного обоснования обучения: Методологический аспект / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 287 с.

125 Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. - № 2. – С. 4.

126 Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В. Секачев, 2005. С. 75, 76 – 181 с

127 Кропчева, Т.В. Речевые способности. Их формирование и развитие // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа: сб. науч. тр. - Тюмень, ТГУ, 2001. – С. 80.

128 Крылова, Н. Б. Культурология образования: учебное пособие для вузов / Н. Б. Крылова. - М.: Новая школа, 2000 - 212 с.

129 Ксенофонтова, А.Н. Теоретические основы речевой деятельности: монография /А.Н. Ксенофонтова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С.

64-71.

130 Ксенофонтова, А.Н. Речевая деятельность в процессе обучения /А.Н. Ксенофонтова // Советская педагогика. – 1986. - №4. – С. 52-55.

131 Кузьминой, Н. В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.

132 Кульневич, С. В. О научно-педагогической грамотности / С. В. Кульневич // Педагогика. - 2000. - №6. - С. 23-29.

133 Кульневич, С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие / С. В. Кульневич. - Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.

134 Курбатов, В.И. Искусство управлять общением / В.И Курбатов. – Ростов н/Дону : Феникс, 1997. – 352 с.

135 Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учебное пособие для студ. вузов / В.А. Лабунская. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

136 Лавриенко, В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. Под ред. В.Н. Лавриенко. - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 279 с.

137 Левитес, Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. - Москва-Воронеж, 2003.- 320 с.

138 Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. - М.: Знание, 1979. – 54 с.

139 Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2002. – 288 с.

140 Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982, № 4. – С. 35 – 41.

141 Левина, Е.В. О роли теоретического курса при обучении профессиональной коммуникации в специальном вузе // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 128.

- 142 Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, - 1990. - 685с. - С. 233.
- 143 Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. –1979. – №8.- С. 37-45.
- 144 Ломов, Б.Ф., Проблемы общения в психологии. - М.: Наука, 1981. - 246с.
- 145 Ломакина Н.Н. Развитие иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей университета : автореф. дис. ... канд пед. наук / Н.Н. Ломакина. – Оренбург, 2004. – 19 с.
- 146 Макаров, А. В. Компетентностный подход в проектировании моделей социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // Социально-гуманитарные знания. - 2004. - №6. - С. 46-62.
- 147 Массовая коммуникация в условиях НТР / Под ред. Б.М.Фирсова.- Л.: Знание, 1981. - 254с.
- 148 Матушкин, С.Е. Народность в воспитании гражданственности / С.Е. Матушкин. – Челябинск : Изд-во ЧГУ, 1999. – 95 с.
- 149 Мачнева, В.В. Интенсификация процесса обучения студентов университета иностранному языку : автореф. дис. ... канд пед. наук / В.В. Мачнева . – Оренбург, 2001. – 20 с.
- 150 Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога: становление и развитие : монография / Г.А. Мелекесов. – М.: МПГУ, 2002. – 228 с.
- 151 Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.
- 152 Мильруд, Р.П. Теория и практика обучения английскому языку / Р.П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – 143 с.
- 153 Минина, Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – Москва, 1998. - С.8
- 154 Минина, Н.М. Типовая программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические

рекомендации. – Москва, 1998. - С.2

155 Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. - М., 1998, С. 44

156 Минакова, Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд пед. наук / Т.В. Минакова. – Оренбург, 2001. – 19 с.

157 Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. - Москва-Воронеж, 2002. - 400 с.

158 Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие /А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. - М.: Академический Проект, 2004. -560 с.

159 Мороз, В.В. Интенсификация обучения иностранному языку студентов университета: монография / В.В Мороз. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 139 с.

160 Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.

161 Немов, Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.1 Общие основы психологии. - М.: Просвещение, 1994. – 576 с.

162 Мясищев, В.Н. Психология отношения: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М.: Инст-т практической психологии, 1995. – 356 с.

163 Назаров, Н.В. Методологические ориентиры педагогического исследования / Н.В. Назаров // Ученые записки Оренбургского государственного университета. – Вып.1. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. – С. 115-120.

164 Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник / Р.С. Немов. - В 2 ч.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. с.256– Ч. 1. – 304 с.

165 Новейший философский словарь — Мн.: Книжный Дом, 2003. - 1280 с.

166 Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. - М, 2000. - 272 с.

167 Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. - М.: «Эгвес», 2002.- 320 с.

168 Новиков, А.М. Проблемы гуманитаризации профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2000. - № 9. – С. 3-10.

169 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. - М: АСАДЕМА, 2000. - 271 с.

170 Ольховая, Т.А.. Становление субъектности студента университета: монография / Т.А. Ольховая. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.

171 Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.

172 Панферов, В.Н. Психология общения // Вопр. филос.- 1972. - №7. - С.162-165.

173 Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2001. – 496 с.

174 Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. - М.: Мысль, 1971. – 351 с.

175 Пассов Е.И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.

176 Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. - М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

177 Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда; принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. - 2002. - №5.- С. 26-35.

178 Петровский, А.В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие / А.В. Петровский. – М.: ИНФРА – М, 2002.- 528 С.

179 Пидкасистый, П. И. Педагогика: сто вопросов - сто ответов: учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.

180 Плужник, И.Л. – Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. Дис. ... канд. пед наук / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 41 с.

181 Плужник, И.Л. – Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. Дис. ... канд. пед наук / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 28 с.

182 Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные / технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

183 Полякова А.А. Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур: Автореф. дис...д-ра.пед.наук. – Оренбург, 2002. – 36 с.

184 Попов Н.С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: монография / Н.С. Попов, Р.П. Мильруд, Л.Н. Чуксина. – М.: Изд-во Машиностроение. 2002. – 128 с.

185 Поткина, Т.О. Использование метода проектов в курсе делового английского как важного фактора обучения коммуникативной компетенции / Т.О. Поткина // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа: сб. науч. тр. Тюмень, ТГУ, 2001. – С. 138-140.

186 Прилюк, Ю.Д. Общественные отношения и социальное общение / Ю.Д. Прилюк // Общественные отношения (социально-философский анализ). – Киев, 1991.- С. 36-44.

187 Рачева С.С. Метод проектов как эвристический приём формирования иноязычной коммуникативной компетенции// Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа. – Тюмень, ТГЛ, 2001. – С. 146-148.

188 Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

189 Розенова, М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины / М. Розенова // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 169 - 170.

190 Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Знание, 1994. – 70 с.

191 Российский энциклопедический словарь: в 2 книгах. / под ред. А.М. Прохорова. - М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2000.

– 1080 с.

192 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003 - 713 с.

193 Руденский, Е.В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 224 с.

194 Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 319 с.

195 Рындак, В.Г. Методологические основы образования / В. Г. Рындак. - Оренбург, 2000.-192 с.

196 Рягин, С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе / С. Н. Рягин // Народное образование. - 2003. - №2 -С. 121-129.

197 Сапогова Е.Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е.Е.Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. - С. 357

198 Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография / Н.С. Сахарова. – Москва, 2003. – 206 с.

199 Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. –

200 240 с.

201 Сергеев, Н.К. - Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя / Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 1998. – 79 с.

202 Сериков, В. В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной парадигме / В. В. Сериков // Известия ВГГУ. - 2003. - №1. – 116 с.

203 Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

204 Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков, В. А. Болотов // Педагогика. - 2003. — №10. -С. 8-14.

205 Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Минск:

Харвест, 199. – 800 с.

206 Скалкин, В.Л. Английский язык в ситуациях общения: учебное пособие для вузов / В.Л, Скалкин. – М.: Высшая школа, 1998. – 189 с.

207 Скаткин, М.Н. О школе будущего / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1974. – 140 с.

208 Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М., 1986. – 150 с.

209 Смирнова, О.О. К проблеме формирования и совершенствования профессиональных иноязычных умений современного специалиста / О.О. Смирнова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. – М.: МГЛУ, 1999. с.68– С. 67-77.

210 Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров. – М.: «Советская Энциклопедия», 1981.– 1600 с.

211 Соколова, Л. Б. Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук / ОГПУ. - Оренбург, 2000. - 38 с.

212 Соколова, Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя: монография / Л. Б. Соколова. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000.- 300 с.

213 Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

214 Соссюр, Ф. Де Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики.- М.: Прогресс, 1977.- 695 с.

215 Спицнадель, В.Н. Основы системного анализа: Учебное пособие. – СПб., 2000. с.74– 326 с.

216 Спивак, В.А. Современные бизнес-коммуникации : стандартные положения об отделах, формах переписки, делопроизводства / В.А. Спивак. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

217 Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. -

Ростов н/Д: Феникс, 2000. - 544 с.

218 Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. -Изд. 2-е, перераб и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С.734 - 736.

219 Сухомлинский, В.А. Об умственном воспитании / Сост. и авт. ст. М.И. Мухин. – Киев: Радянська школа, 1983. - 206 с.

220 Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. - М: Академия, 2001. - 288 с.

221 Терехов, П. П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования / П. П. Терехов // Альма-матер. - 2003. - №2. - С. 7-12.

222 Терехов, П. П. Формирование педагогической компетентности специалиста социокультурной сферы / П. П. Терехов // Педагогика. - 2003. - № 1,- С. 74-81.

223 Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

224 Тряпицына, А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании / А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова // Вестник ВГПУ. - 2004.- №1(06), - С. 45 - 49.

225 Тряпицына, А.П. – Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпицына. – Л.: РГПУ, 1989. – 91 с.

226 Тугаринов, В.П. Избранные философские труды / В.П. Тугаринов. - Л.: ЛГУ, 1988. с.259 - 344с.

227 Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – 402 с.

228 Чепасов, В.И. Методика оценки обусловленности в многопараметрических исследованиях/ В.И. Чепасов// - Вестник ОГУ, 2007, № 9. – С. 34-40.

229 Фёдорова Л.М. Профессионально ориентированное обучение: проблемы и задачи / Л.М. Фёдорова //Проблемы языков для специальных целей, научной и профессиональной коммуникации. – Киев, – 1992. – С. 23

- 230 Философский энциклопедический словарь. - М.: СЭ, 1989. - 814 с.
- 231 Фирсов, Б.М. Массовая коммуникация в условиях НТР / Б.М. Фирсов.- Л.: Знание, 1981. - 254с.
- 232 Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
- 233 Харман Г. Современный факторный анализ / Г. Харман.- М.: Статистика, 1972. – 670 с.
- 234 Хеннер, Е. К. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения / Е. К. Хеннер, А. П. Шестаков //Информатика и образование. - 2004. -№ 12. - С. 5 - 9.
- 235 Хуторской, А. В. Ключевые компетенции / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 5. - С. 55-60.
- 236 Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Доклад на заседании Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (23 апреля 2002 г.)
- 237 Хомский, Н. Введение в формальный анализ естественных языков / Н. Хомский – М.: Изд-во УРСС, 2003. – 64 с.
- 238 Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 204 с.
- 239 Щерба, Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков / Л.В. Щерба. - В кн.: Языковая система и речевая деятельность. - П.: Наука, 1974. - С. 248 – 339 .
- 240 Шейлз, Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение преподавания иностранных языков для целей общения : пер. с англ./ Дж. Шейлз. – М.: Совет Европы Пресс, 1995. – 347 с.
- 241 Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / В.Д. Ширшов - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1994. - 128с.
- 242 Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или

необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг образования. - 2002. - № 2. - С. 58 – 62.

243 Шпетный, К.И. Коммуникативность при обучении чтению в неязыковом вузе / К.И. Шпетный // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч.тр. – М., 1999. С. 123

244 Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. - Красноярск, 2002.

245 Эльконин, Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

246 Энгельс, Ф. Диалектика природы / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. изд.2, - М.: ИПЛ, 1955. Т.20, - 483 с.

247 Якобовиц, Л. Изучение иностранного языка / Л.Якобовиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей / Сост. Е.В. Синявская и др. – М., 1976. - Вып.2. - С. 126.

248 Янкина, Н.В. Формирование межкультурной компетентности студентов университета: монография / Н.В. Янкина. – М.: ООО Дом педагогики, 2005. – 370 с.

249 Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. - № 3. – С. 39-56.

250 Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / L. Bachman. - Oxford: Oxford University Press, 1990. – 230 p.

251 Brandon D. B. Developing Mathematical Models for Computer Control / D. B. Brandon. - USA Journal, 1959, V.S, N7. – 670 p.

252 Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics / M. Canale, M. Swain, 1980.- P. 1-47.

253 Faerch, C. Strategic Competence in Foreign Language Teaching / C. Faerch, Et G.Kasper. - Oxford: Oxford University Press, 1986. – 230 p.

254 Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes. -University of Pennsylvania Press, 1971. – 210 p.

255 Lawley, D.M. The estimation of factor loadings by the method of maximum likelihood / D.M. Lawley. - Proc. roy. Soc. Edinb. Abo, 1940. – P. 64-82.

256 Kaiser H. F. The varimax criterio for analytic rotation in factor analysis. Psychometrika / H. F. Kaiser, 1958. – P. 187-200.

257 Millrood, R. English teaching methodology / R. Millrood. – Moscow: Drofa, 2007. – 253 p.

258 Nonis, N. The trouble with competence / N. Nonis. - Cambridge Journal of Education. - Vol. 21/3. – 1991. - P. 224-331.

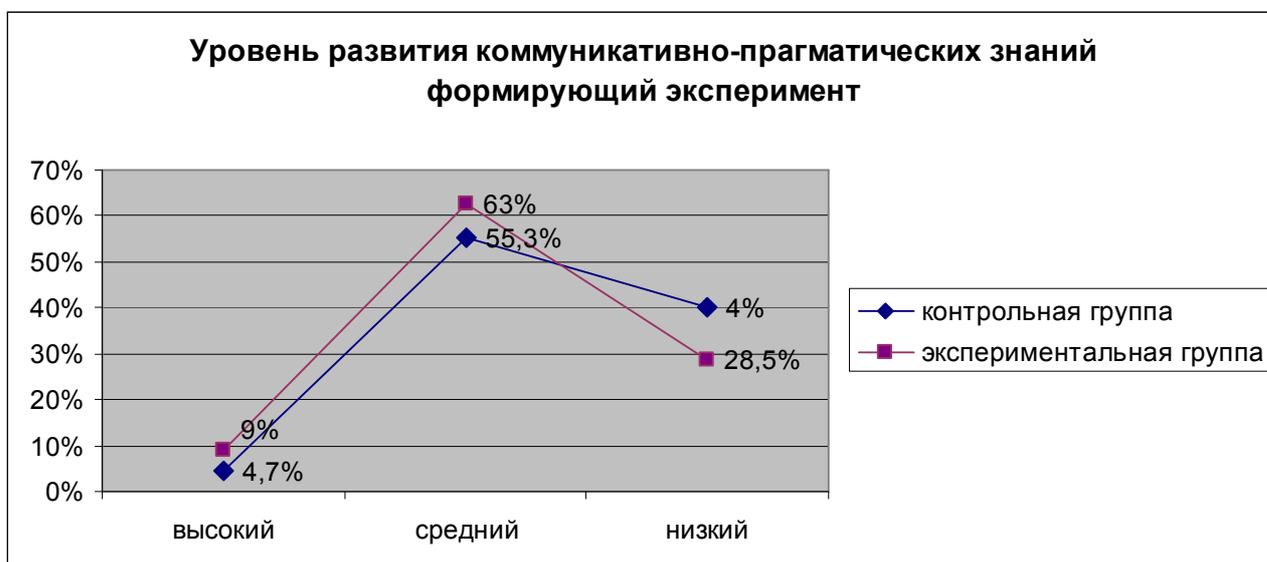
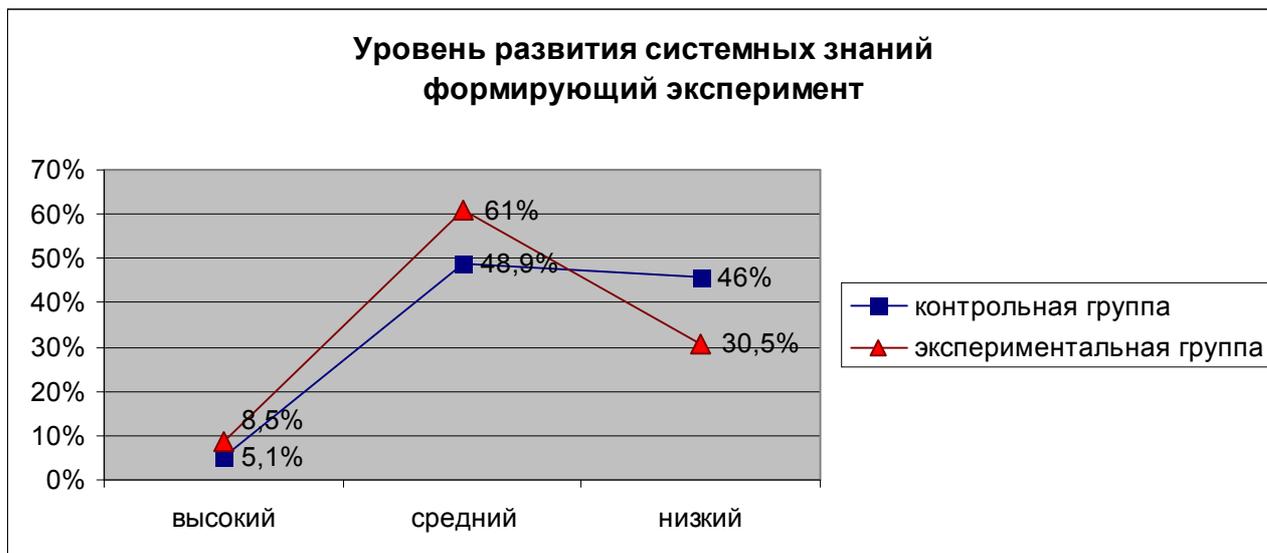
259 Smith, K. Children's rights, assessment and the digital portfolio: Brighton Conference Selections / K. Smith. – Brighton: IATEFL, 2001. – P. 55 - 69.

260 Velde, Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / Ch. Velde, Annual // SCUTREA conference, 1997. – P. 27-35.

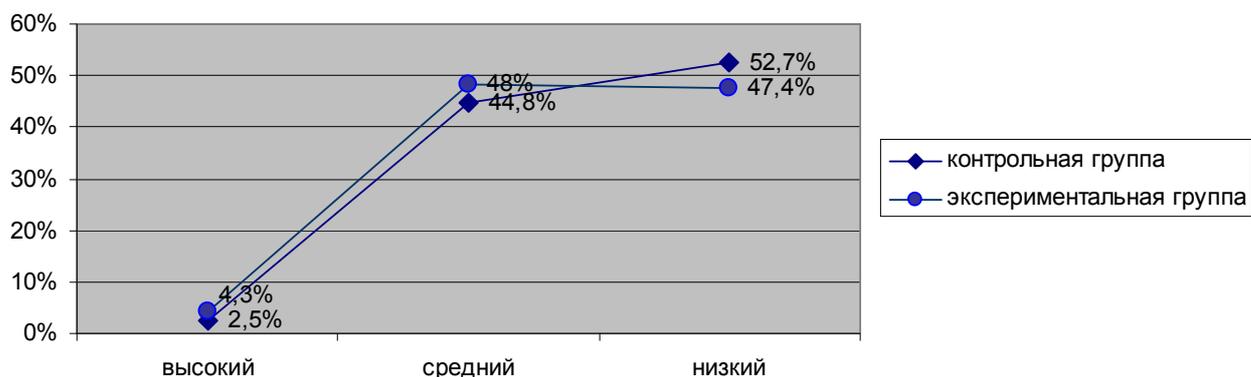
261 Rampillon U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht / U. Rampillon. – Ismanig: Hueber, 1989. – 139 p.

262 Thompson L. The truth about negotiations / L. Thompson. - Pearson Education, Inc.: Publishing Press. – 2008. p. 212.

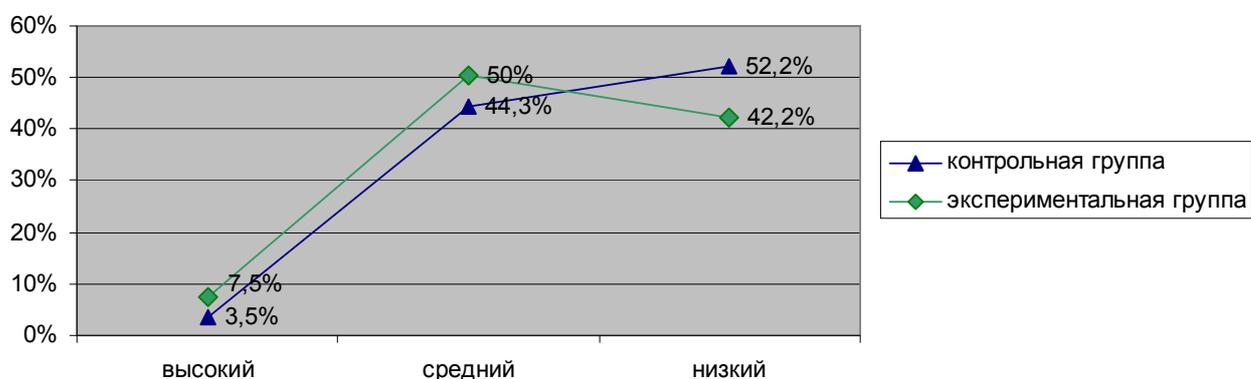
Приложение А (обязательное)



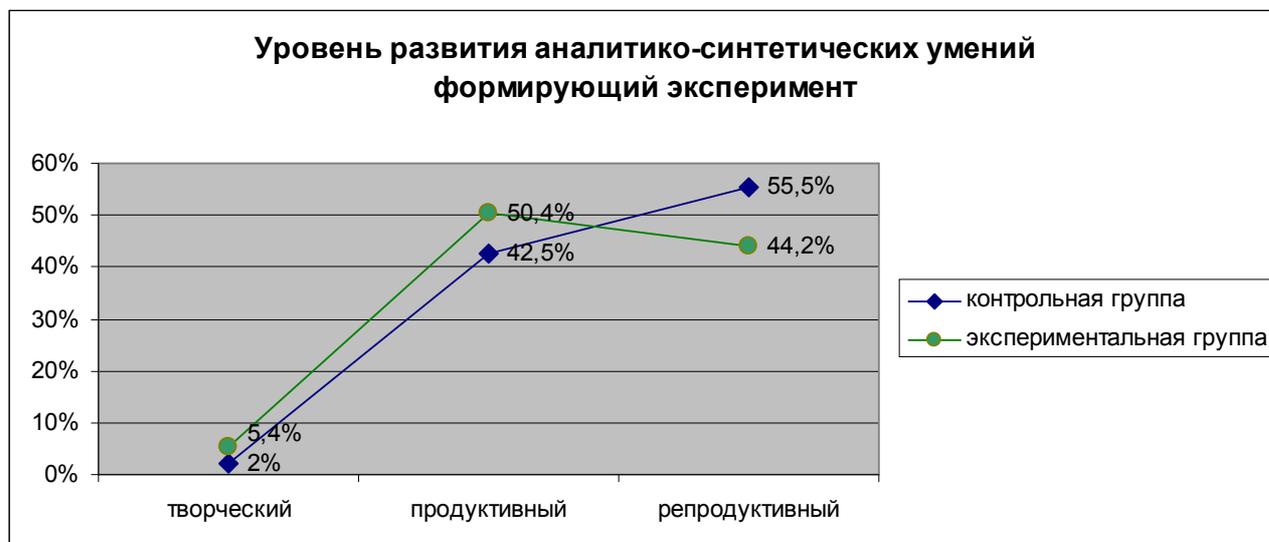
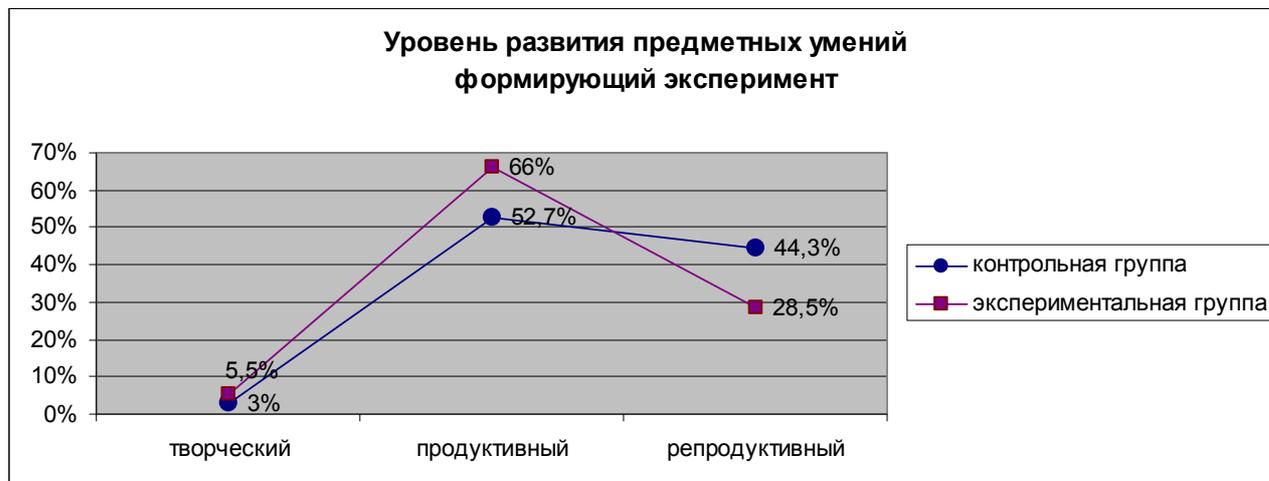
Уровень уразвития лингво-культурологических знаний формирующий эксперимент



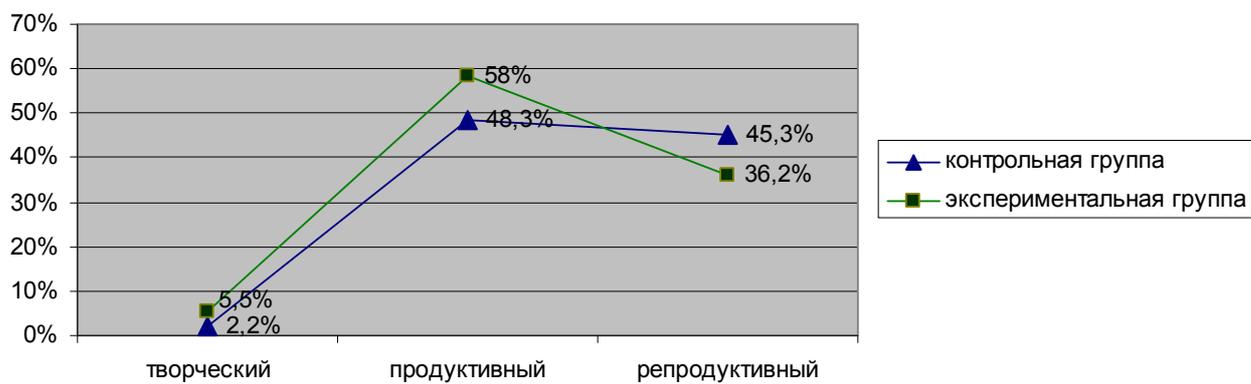
Уровень развития специальных профессиональных знаний и их интеграция в лингвистическом образовании



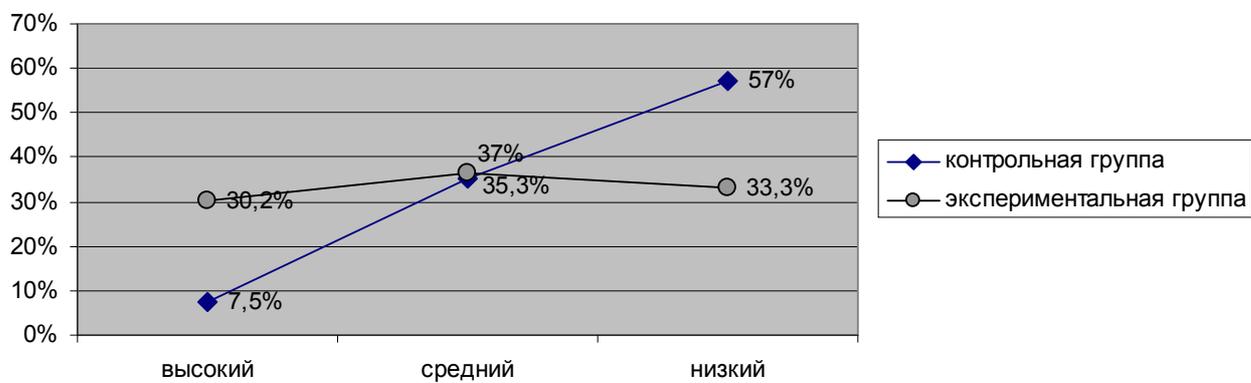
Приложение Б (обязательное)



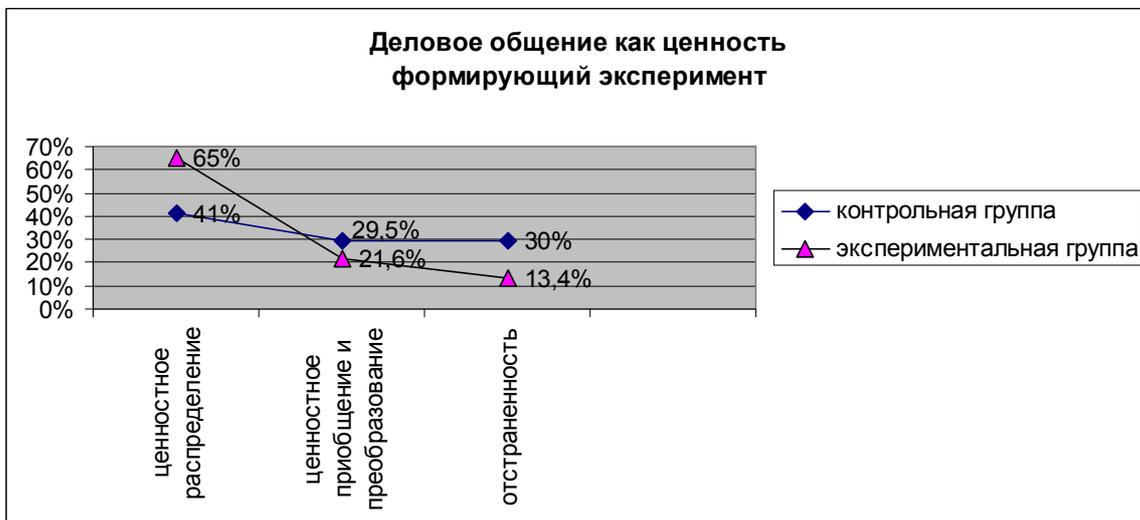
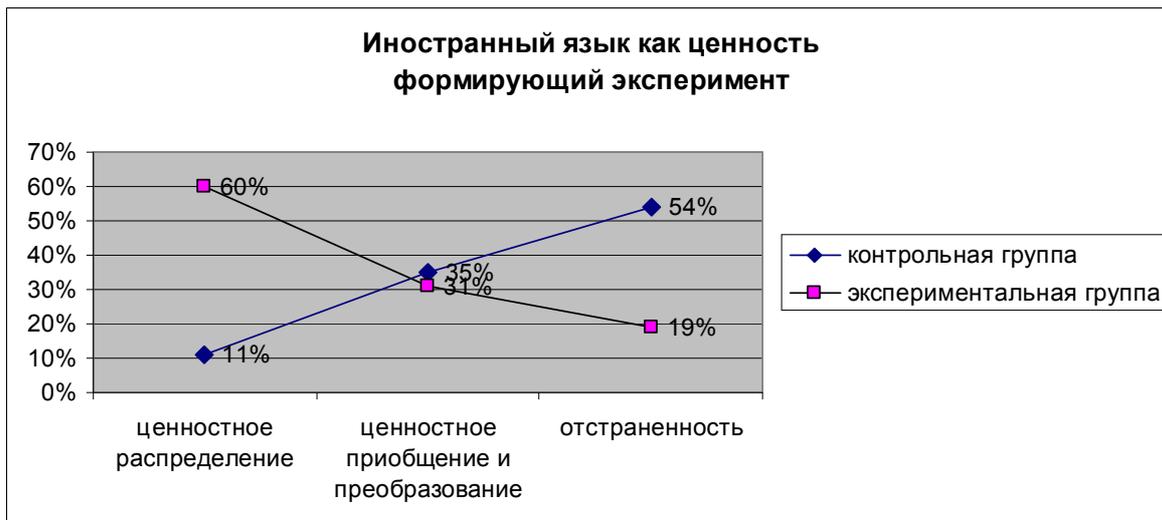
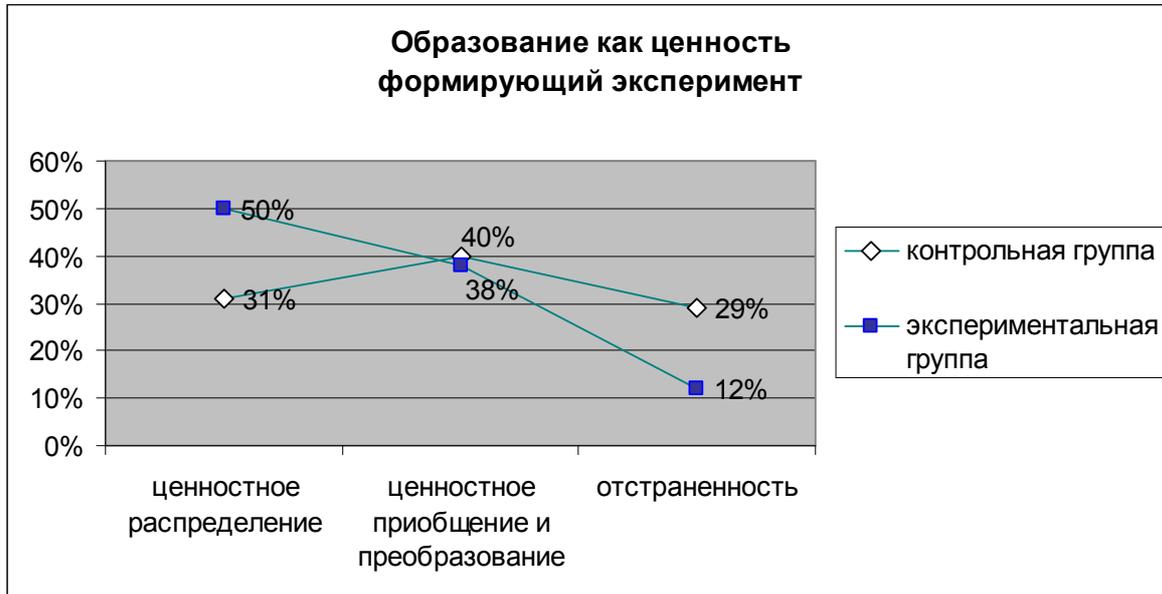
Уровень развития проективно- иноязычных умений формирующий эксперимент

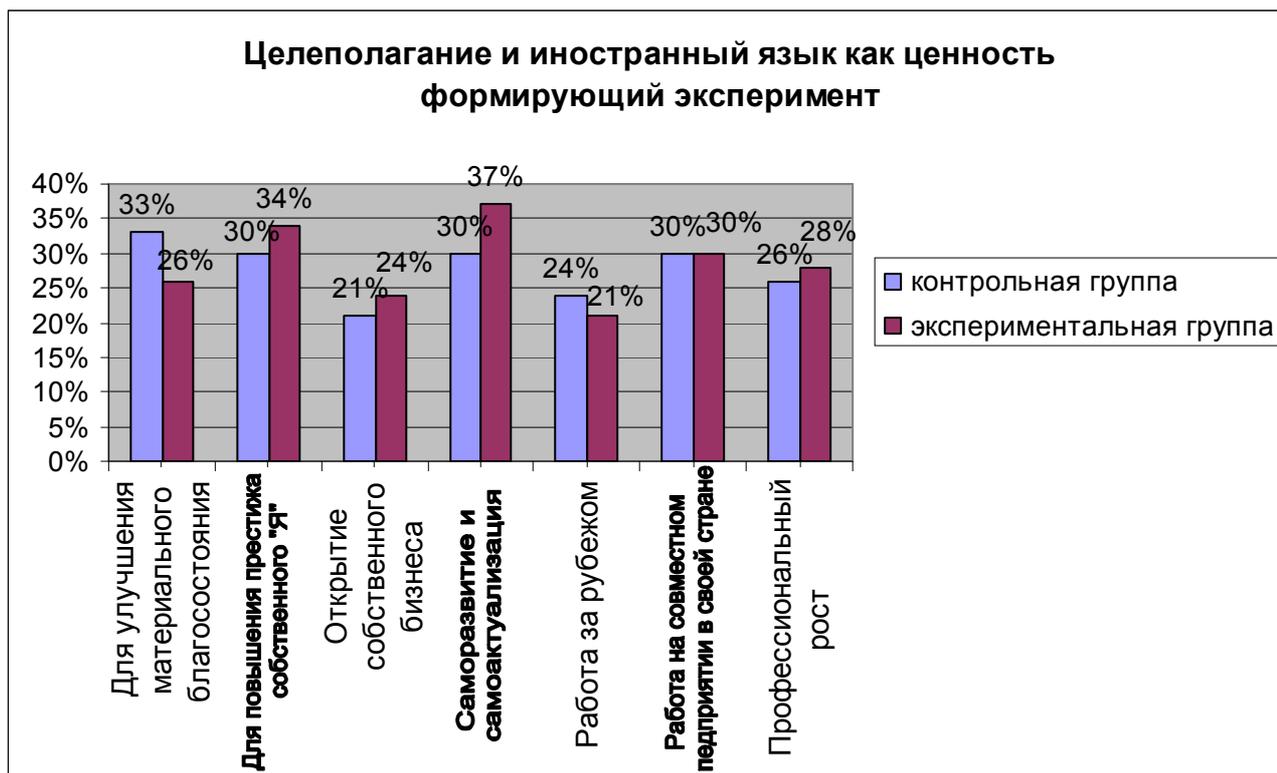
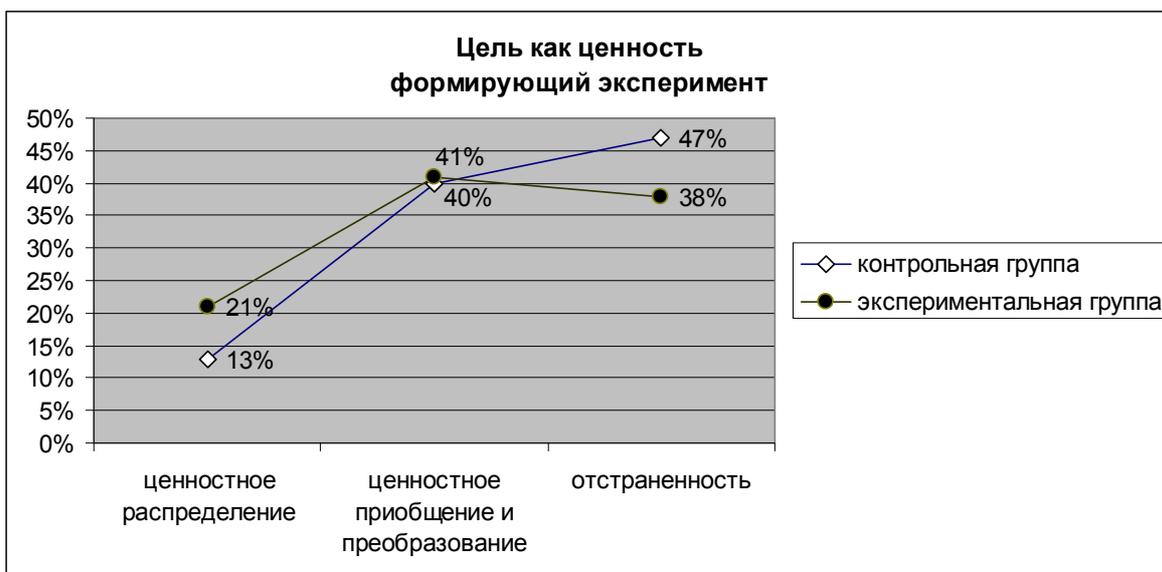


Уровень интеграции специальных и предметных знаний формирующий эксперимент



Приложение В (обязательное)



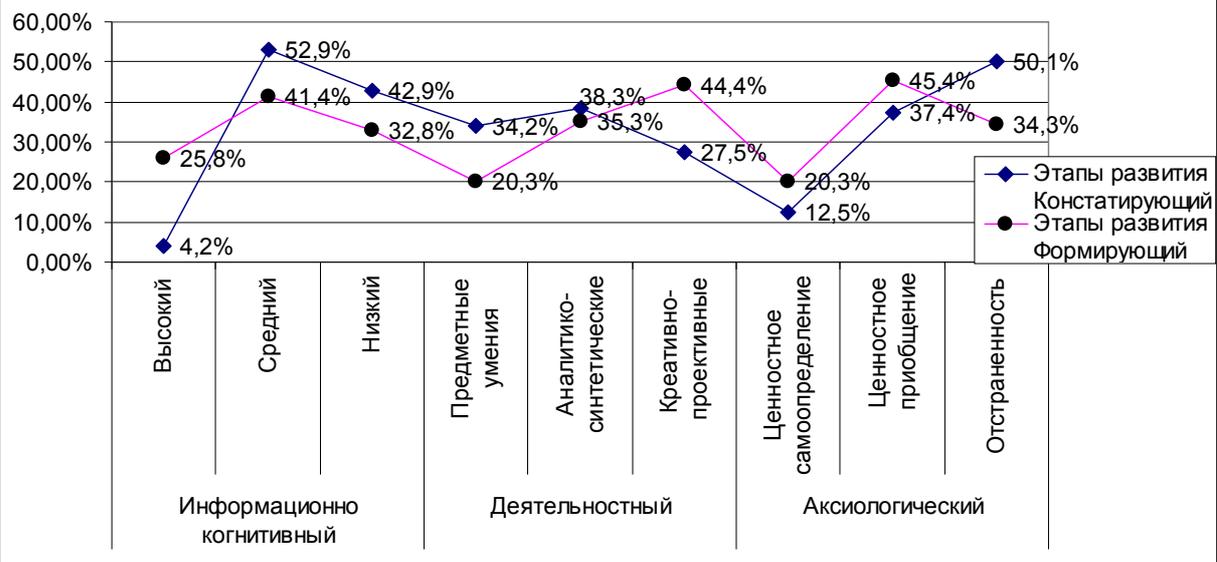


Приложение Г (обязательное)

Динамика развития коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении (сопоставительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы).



Динамика развития коммуникативной компетентности студента университета в деловом общении



Приложение Д **(обязательное)**

Материалы Совета Европы: «Коммуникативность в обучении современным языкам» (Совет Европы, 1995).

Рекомендации преподавателю:

1. Предлагайте своим студентам такие темы, тексты, задачи, в которых содержится новая для них информация и которые близки им по контексту деятельности.

2. Апеллируйте к их опыту, знаниям, эмоциям и чувствам.

3. Чаще используйте различные языковые и речевые игры, проблемные задания и элементы соревнования.

4. По возможности обеспечивайте учащимся право выбора тем, текстов, заданий и т. д.

5. Поощряйте нестандартные решения учащихся, даже если эти решения приводят к использованию незнакомого языкового материала и провоцируют много ошибок, а также не совпадают с вашим или общепринятым мнением,

6. Показывайте пример речевого взаимодействия, вежливого отношения к оппоненту, готовности к решению возникающих проблем. Чаще хвалите своих учеников, при этом используйте различные оценочные коммуникативные приемы (как вербальные, так и невербальные).

7. Варьируйте использование индивидуальных, парных, групповых форм работы на уроке. Именно в процессе совместного выполнения учебных заданий можно моделировать условно-коммуникативные и реальные коммуникативные ситуации на уроке.

8. Не ставьте нереальные задачи перед учениками, шире используйте содержательные, языковые и речевые опоры с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

9. Создайте партнерские отношения. Не бойтесь делегировать часть своих полномочий студентам, в этом случае появляется чувство коллективной

заинтересованности и ответственности за результат.

Рекомендации обучаемым:

1. Активно включайтесь в процесс обучения. Не стесняйтесь обсуждать свои предложения по выбору текстов, задач и методов с преподавателем.

2. Будьте конструктивны в своих предложениях, при этом не отказывайтесь от разумных компромиссов.

3. Шире используйте разнообразные источники получения информации (справочную литературу, Интернет и т. д.).

4. Ищите наиболее оптимальные для вас способы запоминания материала, приемы выполнения заданий и т. д.

5. Выбирайте разумных наставников, обращайтесь к ним за советами.

6. Не стесняйтесь делиться своим опытом, знаниями, чувствами, сомнениями.

7. Учитесь оценивать тексты, задания, свою работу и свой прогресс в овладении языком.

8. Не будьте чересчур самокритичны или самоуверенны. Помните о перспективе.

9. Уважайте индивидуальность других людей.

**Приложение Е
(обязательное)**

Преподаватель (вуз, предмет) _____

Студент (вуз, факультет, курс) _____

Анкета 1

(информационно-когнитивный и деятельностный блоки)

Уважаемые коллеги, студенты!

Просим Вас оказать помощь в нашем исследовании по деловому общению и ответить на следующие вопросы. Надеемся на плодотворное сотрудничество.

1. Выберите то, что вы цените в жизни больше всего? Расположите по степени значимости:

1. карьера
2. благосостояние
3. профессиональные знания
4. знания по иностранному языку
5. уровень делового общения
6. семья\близкие

2. Определите свой уровень предметных и специальных знаний:

Знания по языку

Специальные знания

высокий

высокий

средний

средний

низкий

низкий

3. Определите свой уровень коммуникативных умений в деловом общении:

- высокий

- средний

- низкий

Преподаватель (вуз, предмет) _____

Студент (вуз, факультет, курс) _____

Анкета 2

(аксиологический блок)

Уважаемые коллеги, студенты!

Просим Вас оказать помощь в нашем исследовании по деловому общению и ответить на следующие вопросы. Надеемся на плодотворное сотрудничество.

1. Является ли «образование» для вас ценностью? Для какой цели? Выберите один из вариантов!

- профессионального самоопределения и получения знаний;
- приобщения к образовательным ценностям и личностного преобразования ;
- не знаю;

2. Является ли «иностраный язык» для вас ценностью? Для какой цели? Выберите один из вариантов!

- профессионального самоопределения и получения знаний;
- приобщение к диалогу культур как ценности и личностного преобразования;
- не знаю;

3. Является ли «деловое общение» для вас ценностью и для какой цели? Выберите один из вариантов!

- для профессионального самоопределения и получения знаний;
- для приобщения к « деловому общению» как ценности и личностного преобразования;
- не знаю;

4. Готовы ли вы ставить цели? Является ли «поставленная цель» и её достижение для вас ценностью? Выберите один из вариантов!

- профессионального самоопределения и получения знаний;
- приобщения к ценностям и личностного преобразования;

- не знаю;

5. Выберите из списка один из перечисленных мотивов, который является ведущим для вас в изучении иностранного языка и развития коммуникативной компетентности в деловом общении?

- улучшение материального благосостояния;

- повышение престижа собственного «Я»;

- открытие собственного бизнеса;

- саморазвитие и самоактуализация;

- работа за рубежом;

- работа на совместном предприятии в своей стране;

- профессиональный рост.

Спасибо за участие!