

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

*Сборник материалов
межвузовского научно-практического семинара
2 декабря 2011 г.*

В 3 частях

Часть 3



Орёл
ОрЮИ МВД России
2011

УДК 81
ББК 81.2
Ф79

Ф79 **«Формирование языковой и социокультурной компетенции обучающихся: методический и лингвистический аспекты» межвузовский науч.-практический семинар (2011; Орел). Сборник материалов межвузовского научно-практического семинара 2 декабря 2011 г. В 3-х частях. Ч.3 / под ред. к.филол.н., доц. Л. И. Анохиной.**
- Орел: Орловский юридический институт МВД России, 2011. - 60 с.

Сборник подготовлен по материалам межвузовского научно-практического семинара, проходившего 2 декабря 2011 года на базе кафедры иностранных и русского языков Орловского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, посвящённого обсуждению проблемы формирования языковой и социокультурной компетенции обучающихся. Материалы, публикуемые в сборнике, дают возможность читателю познакомиться с воззрениями авторов статей – преподавателей различных вузов образовательных учреждений Министерства внутренних дел Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации – на различные аспекты обсуждаемой проблемы. География участников семинара обширна.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в области лингвистики и преподавания филологических дисциплин, а также аспирантам и адъюнктам, курсантам, слушателям и студентам – всем, кто интересуется вопросами языкознания и методики преподавания языков.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 81
ББК 81.2

© Орловский юридический
институт МВД России, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ III.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Абрамкина О.Г.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 5

Ахинько Н.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ..... 6

Болохонцева Н.М.

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОЖНОГО КОММУНИКАТИВНОГО
КОМФОРТА..... 8

Бондарева Н.А.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 11

Бурко Н.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ (из опыта работы)..... 14

Вознесенская Л.Н.

НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ МЕДИЙНЫХ
ТЕКСТОВ..... 18

Зубаирова Г.Н.

ЗАНЯТИЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ..... 20

Иванова О.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ..... 23

Ильин Ю.В., Смирнова И.Ю.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СИНТЕЗ
ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ВУЗЕ МВД 25

Карева Н.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ..... 30

Кашина С. В.

СОПОСТАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛИТЕТОВ ВЬЕТНАМЦЕВ
И АНГЛОСАКСОВ..... 32

Кожина Ю.Г.

ГУМАНИТАРНЫЙ И МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОВД 38

Лыскова М.И.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ МВД РОССИИ... 42

Мельникова И.В. ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР КОММУНИКАНТА В ВОЗНИКНОВЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-ДИСКОМФОРТНОЙ СИТУАЦИИ.....	44
Парнюк Н.В. РАЗНОУРОВНЕВАЯ ГРУППА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	46
Перекрестова О.М. ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	48
Рослякова В.Н. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	50
Румянцева Е.Н. РАЗЛИЧНЫЕ СПЕКТРЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	52
Фадеева Е.В. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В ОПИСАНИЯХ СИТУАЦИЙ ДИСКОМФОРТНОГО ОБЩЕНИЯ.....	55
Хайрутдинова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	58
Шедий С.А. О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	59

РАЗДЕЛ III.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Абрамкина О.Г.,

профессор кафедры иностранных языков
Академии ФСО России, к.пед.н., доцент

Модернизация высшего образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией, компетентностью в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях деловой коммуникации.

Компетентное и ответственное выполнение своих профессиональных обязанностей невозможно без формирования у специалиста культуры делового взаимодействия, предполагающей развитие потребности и способности к эффективной организации совместной деятельности, умение жить и работать не рядом, а совместно с другими людьми.

Повысить уровень подготовки специалиста – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, сформировать его общую культуру и культуру делового взаимодействия как ее составную часть, как необходимый компонент его профессионального общения.

Современный специалист должен систематически совершенствовать не только профессиональную, но и языковую культуру, вырабатывать навыки и умения адаптироваться к быстроменяющимся условиям новых отношений, чтобы проявить готовность к диалогу и ассимиляции в межкультурном пространстве.

Все это вместе взятое выдвигает на передний план в подготовке специалиста проблему формирования культуры делового взаимодействия.

Актуальность проблемы формирования культуры делового взаимодействия будущих специалистов обусловлена и необходимостью формирования у него потребности и способности к эффективной организации совместной деятельности. Эффективность совместной профессиональной деятельности специалистов любого профиля и удовлетворенность их трудом в решающей мере зависят от взаимопонимания, умения сотрудничать, сообща решать задачи, в максимальной мере использовать субъектный потенциал, дополнять друг друга и на этой основе достигать максимального эффекта.

Одна из важнейших тенденций в развитии высшего образования в России - переход от использования в управлении педагогическими процессами парадигмы «воздействия» к реализации парадигмы педагогического «взаимодействия», что предполагает формирование у субъектов образовательной деятельности культуры делового взаимодействия. Демократизация жизни в стране и образовательного процесса в вузах вызывает необходимость использования полисубъектного управления, которое также невозможно реализовать без формирования культуры делового взаимодействия субъектов. Переход личности специалиста в режим самоорганизации после окончания вуза требует достаточно высокого уровня развития способности к эффективному взаимодействию в сфере «человек - человек». Среди наиболее важных компетенций, которыми должен обладать специалист в соответствии с Болонскими

соглашениями, называется умение работать в команде, а его развитие предполагает достаточно высокий уровень культуры делового взаимодействия.

Культура делового взаимодействия будущего специалиста представляет собой меру и способ творческой самореализации личности в организации и осуществлении совместной учебно-профессиональной и служебной деятельности. Она включает в себя три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: мотивационный, компетентностный и личностно-творческий, которые определяют направленность личности специалиста в деловом взаимодействии, ее позицию, стратегии и тактические приемы поведения, ценностное отношение к партнерам и способам осуществления интеракций, объем и содержание научных знаний, опыта других субъектов для проектирования ориентировочной основы делового взаимодействия, а также способ использования индивидуальных особенностей личности, ее возможностей и ограничений, творческого потенциала для достижения успеха в совместном решении профессиональных и служебных задач.

Формирование культуры делового взаимодействия будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе, на наш взгляд, будет эффективным, если:

- сформировать готовность преподавателей и обучающихся к профессионально-ориентированному деловому взаимодействию;

- в образовательном процессе реализовать педагогическую модель, в основу которой положены идея развивающего делового взаимодействия, полифункциональной и полиролевой направленности содержания образования, дифференциации и взаимодополнения ролевых отношений, полисубъектного взаимодействия, ориентации субъектов на достижение целесообразного компромисса, сознательности в проектировании и осуществлении делового взаимодействия;

- выстроить содержание образования с учетом инвариантных структур делового взаимодействия;

- достижение целей гарантировать специальным выбором форм, методов и средств обучения, ориентированных на максимально широкий диапазон типов поведения субъектов и приемов осуществления сотрудничества, соперничества и делового общения и основывается на включении обучающихся в разные формы совместной деятельности, гибких формах реализации содержания образования, взаимодополнении аудиторной и внеаудиторной, учебной и служебной деятельности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Ахинько Н.Н.,

старший преподаватель кафедры русского языка
Орловского государственного аграрного университета

Система высшего образования в России переживает процессы модернизации, связанные с изменением содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением цели и результата образования в целом. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) высшего образования для Европы определил те основные ключевые компетенции, которые в результате образования должны освоить молодые специалисты. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»[1: 19]. Одной из основных компетенций является коммуникативная компетентность, под которой понимается способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, выстраивать общение и взаимодействие с другими людьми[4: 37]. Коммуникативная компетентность относится к базовым компетентностям современного человека.

Раскрытию понятий компетентности, компетенций и компетентностного подхода посвящены работы В.И. Андреева, А.М. Аронова, Д.А. Иванова, Л.Ф. Ивановой, В.А. Кальней, Т.М. Ковалевой, К.Г. Митрофанова, Дж. Равена, О.В. Соколовой, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, П.Г. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина. Учеными рассмотрены отдельные виды компетентности: коммуникативная компетентность (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.С. Кузьмин, Л.А. Петровская, П.В. Растянников); социально-психологическая (А. Кох); социальная (Д.Е. Егоров); профессионально-педагогическая (Н.В. Кузьмина, В.В. Кульбеда); аутопсихологическая (А.А. Деркач, И.В. Елшин, А.П. Ситников); рефлексивная (О.А. Полищук); межкультурная (Н.Н. Григорьева, Г.И. Железовская, И.А. Мегалова, С.В. Муреева, Л.Б. Якушкина); информационная (Н.В. Кульбеда).

Применение в высшем профессиональном образовании проблемного обучения способствует формированию гармонически развитой творческой личности, способной логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способной приобретать не только новые знания, но и вырабатывать новые навыки. Сущность проблемно-деятельностного подхода (ПДП) специалистов заключается в том, что в процессе образования создаются условия, в которых студенты, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают профессионально значимую проблему, мысленно и практически действуют в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов её разрешения. ПДП реализует два основополагающих принципа обучения: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении. Образование специалистов на основе ПДП направлено на то, чтобы обеспечить:

- дальнейшее развитие коммуникативной компетентности студентов;
- формирование профессионально направленной компетентности;
- интеграцию коммуникации в процессе творческой самостоятельной деятельности, выполнение которой ведёт к формированию профессиональной коммуникативной компетентности;
- развитие творческого потенциала студентов и их интеллектуальных способностей;
- расширение их профессионального кругозора на основе решения профессионально значимых задач [3: 38].

Важным фактором улучшения и одновременно показателем эффективности и результативности процесса формирования коммуникативной компетентности выступает познавательная активность, которая стимулирует развитие самостоятельности, является поиском творческого подхода, побуждая к самообразованию. Так, Г.М. Щукина связывает формирование познавательной активности студентов с деятельностью и понимает её как процесс, неотделимый от деятельности учащегося [2: 23].

Изучая проблему формирования коммуникативной компетенции у студентов И.Ю. Люлевич отмечает, что развитие коммуникативной компетентности будет более эффективным, если:

- будут применяться специфические особенности интерактивных методов: дискуссия, ролевая, деловая игра, укрепляющие межличностные отношения и способствующие росту мотивации к учению и развитию коммуникативных качеств, содействующие усвоению знаний о сущности общения и коммуникативных отношений;
- будет реализована технология, обеспечивающая комфортность общения и формирование мотивации студентов;
- в процессе обучения будет использоваться специальное учебно-методическое обеспечение для развития коммуникативной компетенции, способствующее приобретению студентами коммуникативных знаний и умений действовать по образцу, творчески подходить к решению коммуникативных задач, вырабатывая личностную ориентацию к субъекту общения [5: 2].

Для того чтобы сформировать коммуникативную компетентность на занятиях, необходимо создать педагогические условия при реализации данного процесса. К таким условиям относятся:

1. Создание специальной образовательной среды с помощью разных стратегий (поощрение, вознаграждение за проявление творческих способностей, создание дружественной атмосферы, организация умственной и речевой учебной активности), в её условиях можно более эффективно осуществить воспитательное воздействие на обучаемого.

2. Применение интерактивных методов обучения: ролевые игры, «круглые столы» как методы имитации принятия решений, разработка и внедрение учебно-методического пособия по развитию коммуникативной компетентности студентов различных специальностей. Такие методы применяются для эффективности учебного процесса, развития коммуникативности, способствуя развитию таких составляющих, как организаторские способности, культура вербального взаимодействия, самоконтроль.

3. Разработка и внедрение специального методического обеспечения по развитию коммуникативной компетентности студентов различных специальностей – возможность введения в процесс обучения методического пособия, содержащие задания, которые могут помочь приобрести определённые коммуникативные знания, умение действовать, творчески подходить к решению коммуникативных задач, вырабатывая личностную ориентацию [5: 122].

Таким образом, современные условия модернизации российского общества и системы высшего образования, актуализируют востребованность развития коммуникативной компетентности студентов различных специальностей, как условие их успешной личностной и профессиональной самореализации. Формирование и становление коммуникативной компетентности студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, именно это необходимо будущим специалистам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: Опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С.19 – 27.
2. Афанаскина М.С. Развитие познавательной активности студентов в процессе организации самостоятельной работы. – Брянск, 2004. С. 173.
3. Ефисмова Ю.А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию (на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе). – Курск, 2007. С. 219.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография. /Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Родионовой и проф. А.П.Тряпициной. – СПб., 2005.
5. Люлевич И.Ю. Проблема формирования коммуникативной компетенции у студентов // Сборник трудов учёных РГАФК. – М., 2004. Т. 5. С. 120–124.

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛОЖНОГО КОММУНИКАТИВНОГО КОМФОРТА

Болохонцева Н.М.,

доцент кафедры иностранных и русского языков
Орловского юридического института МВД России,
к.филол.н.

Общение (коммуникация) есть многогранное явление, имеющее множество функций и проявляющееся в различных формах. Но следует отметить, что коммуникация не всегда бывает успешной. Часто в процессе общения возникают коммуникативные конфликты – явление, противоречащее правилам бесконфликтной коммуникации. Почти каждая общественная гуманитарная дисциплина имеет разделы, посвященные конфликту. Понятие конфликта используется разными областями научного знания, изучающими социальные и межличностные отношения между людьми: философия и социология, юриспруденция и политология,

логики и психологии, культурологии и филологии. Как самостоятельное научное направление оформилась теория конфликта (конфликтология), исследующая сущность конфликта как такового, его типы и причины возникновения. Между тем кроме явно аномальных ситуаций в процессе общения часто возникают скрыто аномальные ситуации, такие как ложный коммуникативный комфорт (один или оба коммуниканта пытаются сохранить бесконфликтность общения, придавая диалогу лишь внешнюю комфортность) и скрытый коммуникативный дискомфорт (разногласие не проявляется открыто в коммуникации и не является очевидным для собеседников). В своей статье мы обратимся к рассмотрению некоторых характеристик ложного коммуникативного комфорта (ЛКК).

Важным моментом для характеристики ЛКК-ситуаций является, на наш взгляд, определение их коммуникативных и метакоммуникативных показателей. Как и для любой другой коммуникативно аномальной ситуации, для ЛКК мы можем выделить коммуникативные и метакоммуникативные характеристики.

Метакоммуникативные показатели характеризуют состояние собеседников «со стороны» («третьими лицами», как отмечает Е.М. Мартынова) или с точки зрения восприятия самими собеседниками данной коммуникативной ситуации (например, слова автора являются примером метакоммуникативных показателей).

Рассмотрев некоторые классификации метакоммуникативных показателей (Фадеевой Е.В., Семененко Л.П.) и примеры, взятые из литературных источников, предложим следующий перечень метакоммуникативных показателей ЛКК:

1. Слова, отражающие реальное психологическое состояние коммуниканта (они могут противоречить тем словам, которые коммуникант произносит вслух, так как мы имеем дело с мнимым комфортом).

2. Слова, в значении которых присутствуют компоненты, отражающие реальные физические показатели состояния коммуниканта (коммуникант может сдерживаться по каким-либо причинам, провоцируя тем самым ЛКК, однако метакоммуникативные показатели реального физического состояния способны сигнализировать о симуляции комфорта в общении).

3. Метафорические обозначения дискомфорта состояния коммуниканта (слова, которые не напрямую, а метафорически выявляют дискомфортное состояние коммуниканта, даже если диалог внешне выглядит бесконфликтным).

Рассмотрим метакоммуникативные показатели ЛКК на примере (при их анализе мы будем использовать не только предложенные нами виды показателей ЛКК, но также будем опираться на типологии метакоммуникативных показателей Л.П. Семененко и Е.В. Фадеевой).

(1) Виктория. Да вы что, на самом деле?.. Вы хулиганите или вы рехнулись?

Калошин. Нет, зачем же? Я невелик барин, не метранпаж какой-нибудь, могу и подвинуться. (*Подвинулся.*)

Виктория (*негромко*). Сошел с ума... (*громче.*) Что с вами?.. Как себя чувствуете?

Калошин. Спасибо, хорошо. Самочувствие отличное, перехожу на прием.

Виктория (*негромко*). Рехнулся! (*Громче.*) Я вызову врача, хорошо?

Калошин. Замечательно.

Виктория (*подходит к телефону, стоит спиной к Калошину. Набрала номер, негромко*). «Скорая помощь»?

Калошин сел на постели, прислушивается к разговору.

Приезжайте в гостиницу... Тут с человеком плохо... По-моему, он сошел с ума... Приезжайте!.. Номер двести десятый... Чего нет?.. Машины?.. Скоро будет?.. Хорошо... (*Положила трубку.*)

Калошин улегся.

Виктория (*оборачиваясь к Калошину, тоном, каким разговаривает с детьми*). Ну вот. Скоро он приедет.

Калошин. Кто приедет?

Виктория. Врач приедет.

Калошин. А зачем он приедет?

Виктория. Зачем?.. (*Осторожно.*) Да так просто. В гости.

Калошин. В гости?.. Ну что ж, пусть приезжает. А я пока почитаю, не возражаете?

<...> [1, с. 257-258]

Данный пример взят из пьесы, где интересующие нас метакоммуникативные показатели ЛКК-ситуации представлены словами автора, находящимися в скобках. Среди них мы можем отметить слова, отражающие психологически и коммуникативно дискомфортное состояние коммуниканта: «негромко» собеседник говорит при выражении реальных мыслей, «громче» – при попытке создать мнимый коммуникативный комфорт, убедить слушающего в том, что все в порядке; слово «осторожно» и словосочетание «тоном, каким разговаривает с детьми» также выявляет попытку коммуниканта «подстроиться» под определенное психологическое состояние собеседника в данный момент, тем самым, провоцируя мнимую бесконфликтность диалога.

Если метакоммуникативные показатели мы считаем схожими для всех коммуникативно-аномальных ситуаций, то коммуникативные показатели ЛКК-ситуации будут значительно отличаться от коммуникативных показателей других аномальных ситуаций в общении. При выделении коммуникативных показателей ЛКК-ситуаций особое внимание обратим на «ложность» комфортности общения и на то, какими коммуникативными средствами эта ложная комфортность достигается.

Учитывая специфику мнимого коммуникативного комфорта, мы можем выделить следующие характерные для него коммуникативные показатели:

1. Вежливые фразы и клише.
2. Лесть, комплименты собеседнику.
3. Лексика, имеющая положительную эмоциональную окраску.
4. Уменьшительно-ласкательные формы.
5. Преувеличения.
6. Повторы.
7. Интонационное оформление речи, паузы, запинки.
8. Многозначные слов.

Проиллюстрировать приведенные коммуникативные показатели ЛКК может следующий пример:

(2) Мечеткин (*удивился*). Валентина?

Кашкина. Неужели она вам не нравится?

Мечеткин (*не сразу*). Но она... ей... Мне, Зинаида Павловна, уже сорок лет.

Кашкина. Вот и прекрасно.

Мечеткин. Я, извините, лысый. (*Снимает шляпу, показывает лысину.*)

Кашкина. Ерунда. Просто у вас открытый лоб. Очень выразительный.

Мечеткин. Но она такая э-э... миниатюрная, а я, извините...

Кашкина. Что вас смущает? Полнота мужчине не вредит. Она придает ему импозантность.

Мечеткин. Как вы сказали?

Кашкина. Импозантность. Разве не так?

Мечеткин. Слово красивое.

Кашкина. Вы себя явно недооцениваете.

Мечеткин. Вы думаете...

Кашкина (*перебивает*). Я уверена. Вы тут первый жених. Это вам каждый скажет.

Мечеткин. А Пашка?

Кашкина. Он ей не нравится.

Мечеткин. А вам не кажется, что она посматривает на... э-э... на другого?

Кашкина. Вам показалось. И нечего вам рассуждать, надо действовать. Поговорите с ней, пригласите ее погулять, у вас есть лодка, покатайте ее на лодке, побеседуйте с ее отцом,

вы местный житель, он человек патриархальный, да мало ли что? За счастье, Иннокентий Степаныч, надо драться. Зубами и ногами. Ясно вам?

Мечеткин (*вдохновился*). Я вас понял. [1, с.355]

Данный пример характеризуется мнимой комфортностью, так как в нем нарушается принцип Кооперации, а именно, категория Качества («Говори правду»), что компенсируется следованием принципу Вежливости, а именно максимам Великодушия («Своди до минимума выгоду для себя, бери на себя усилия») и Такта («Своди до минимума затраты усилий партнера; Старайся увеличить выгоду для партнера»). Коммуникативными показателями ЛКК в рассматриваемом случае являются: дружелюбная и в то же время настойчивая интонация коммуниканта, который пытается убедить собеседника в своей правоте; использование вежливых слов («извините»), комплиментов собеседнику («у вас открытый лоб», «очень выразительный», «полнота мужчине не вредит», «придает ему импозантность», «вы себя явно недооцениваете»), преувеличений («вы тут первый жених»), лексики, имеющей положительную эмоциональную окраску («прекрасно»). В результате достигается коммуникативный комфорт («Ясно вам? – Я вас понял.»), но не реальный, а мнимый.

Таким образом, в своей статье мы рассмотрели некоторые характеристики ложного коммуникативного комфорта, которые подтверждаются описанными выше примерами и могут быть использованы при анализе коммуникативно-аномальных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вампилов А. В. Избранное. – 2-е изд., доп. [Текст]: Пьесы / А.В. Вампилов. – М.: Изд-во «Искусство», 1984. – 589 с.
2. Мартынова Е.М. Стратегии коммуникативного поведения участников коммуникативно-дискомфортной ситуации// Язык и коммуникация – восьмой выпуск [Текст]: Статья / Е.М. Мартынова. – Орел: ОГУ 2001. – с. 22-24.
3. Семенов Л.П. Глагольный компонент метакоммуникативных дескрипций//Актуальные проблемы современной филологии и методики преподавания языка. Материалы международной научно-практической конференции. 24-26 ноября 2008 года [Текст]: Статья / Л.П. Семенов. – Орел: ПФ «Картуш», 2008. – с.211-216.
4. Семенов, Л.П. Основы коммуникативно-целевой семантики [Текст]: Учебное пособие / Л.П.Семенов. – Орел: ОГУ, 1999. – 84с.
5. Фадеева Е.В. Метакоммуникативные показатели дискомфорта общения [Текст]: Диплом. Работа / Е.В.Фадеева. – Орел: ОГУ, 1998. – 100с.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Бондарева Н.А.,

заведующая кафедрой иностранных языков
Орловского государственного института экономики и
торговли, к.филол.н., доцент

Реалии настоящего времени характеризуются стремительным развитием международных и межнациональных контактов, что обуславливает многоплановые изменения в нашем обществе. В числе таких изменений можно назвать возникновение интенсивных интеграционных процессов, поскольку мир стал более открытым. С вхождением России в европейское экономическое, образовательное и социокультурное пространство повышается спрос на высококвалифицированных специалистов, обладающих социокультурной компетенцией. Только такая личность может стать действительным участником диалога культур в рамках мирового пространства.

Новые подходы к образовательному процессу в нашей стране и во всей Европе, повышение статуса гуманитарных знаний в любой сфере политической и общественной жизни делают необходимым развитие у будущих специалистов общечеловеческих ценностных ори-

ентации, умений общаться на межкультурном уровне. В современной сложной межэтнической ситуации возникает особая необходимость в самоидентификации и осознании себя частью целого, что дает возможность осуществлять культурную трансляцию от поколения к поколению, с одной стороны, и воспитывать личность, способную к диалогу культур и открытую для межкультурного общения, как в своей стране, так и за ее пределами, с другой стороны.

Понятия «социокультурное образование», «социокультурная коммуникация», «социокультурное воспитание» все чаще применяются в педагогике. При этом речь идет об умении жить в социокультурном обществе, то есть речь идет по существу о социокультурном образовании, которое направлено на познание человеком самого себя через познание других людей, изучение иных культур, культурных различий и культурного единства, толерантное отношение к культурным различиям, существующим в мире.

Сегодня уже никто не оспаривает тот факт, что основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является развитие личности обучающегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны, способствование стремлению участвовать в межкультурной коммуникации, то есть развитие коммуникативной компетенции, которая готовит к реальному межкультурному общению. Однако даже хорошее владение иностранными языками еще не гарантирует успешного межкультурного взаимодействия и взаимопонимания, в процессе которых часто возникают неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, недооценка или переоценка сходства родной и иноязычной культур. Именно поэтому развитие социокультурной компетенции приобретает важное значение как средство воспитания и социализации личности. Кроме того, развитие социокультурной компетенции способствует осознанию обучающимися себя субъектами национальной культуры, ее новому осмыслению, что также немаловажно на современном этапе. Толерантность к носителям иной культуры и позитивное отношение к ним способствуют проявлению открытости, уважения и пониманию межнациональных и межличностных различий, а, следовательно, и принятию собеседника таким, каков он есть.

Значимость социокультурного подхода в обучении заключается в ориентации на обучение межкультурному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, которая включает в себя идеи гуманизации и культурологической социологизации. Такое положение позволяет сделать вывод о том, что при социокультурном подходе приоритетное значение приобретает социально-педагогическая ориентация на обучение в духе мира и в контексте диалога культур.

Без овладения социокультурными знаниями невозможно сформировать коммуникативную компетенцию, так как социокультурные знания необходимы не только как средство общения с представителями иноязычной культуры, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретенных знаний о культуре других стран. Социокультурные знания включают в себя знания социальной и культурной жизни, познания и опыт своей и иной культуры, владение родным и иностранным языком, умение распознавать и анализировать ситуацию, давать ей адекватную оценку, находить пути решения задач и добиваться поставленных целей.

Только социокультурное образование способствует осознанию себя культурно-языковой личностью, владеющей богатством родного языка и родной культуры, впитавшей в себя знания культуры, владеющей языковыми, речевыми и фоновыми знаниями. Таким образом, социокультурное образование, прививая социокультурные знания, формирует личность, имеющую национально-культурные ценности, осознающую свою роль в сотрудничестве и взаимопонимании между народами. При этом иностранные языки выступают средством межкультурного общения.

Интенсификация межкультурных контактов представителей разных стран и народов предопределяет изменение структуры содержания и социокультурных приоритетов в сфере языкового образования. Понимание необходимости включения культурологического компонента в процесс обучения обусловлено возникновением коммуникативных проблем и прове-

дением глубокого анализа причин недостаточной эффективности межкультурного общения. В связи с этим в психолого-педагогической литературе выдвигается и разрабатывается идея «фонового знания и культурной грамотности», а также формируется концепция социокультурного обучения.

Социокультурная компетенция занимает центральное место в исследованиях В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и представляет собой некоторую систему знаний культурно-маркированных лексических и грамматических единиц, формы восприятия мира и коммуникативного поведения культурной группы.

Согласно концепции социокультурного обучения овладение иностранным языком предполагает изучение индивидуального и коллективного менталитета, формирование системного мышления, способности одновременного восприятия двух культурных измерений и сведения языковых и культурных фактов к единой системе лингвокультурных явлений. Каждое изменение в языковой структуре отражает возникновение новых общественно значимых формаций, влияющих на становление внутренней жизни народа. При рассмотрении лингвокультуры во временном разрезе можно отметить, что специфику современного языка во многом определяют экстралингвистические факторы: социально-экономическое, политическое, историческое состояние страны, языковой, этнический и религиозный состав территории.

Именно проецирование данных культурных и языковых универсалий на систему иноязычного обучения обеспечивает новая технология социокультурного образования, важнейшим элементом которой является развитие социокультурной компетенции.

Условием нового концепта социокультурного обучения является внесение дополнений в содержание языкового образования. Наполнение содержания языкового курса социокультурным компонентом может служить средством мотивации иноязычной речевой деятельности обучающихся и развития социокультурных образовательных потребностей студентов. Оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению к существующим стереотипам, может помочь выработать собственную линию поведения в различных ситуациях межкультурных контактов.

Однако при определении значимости социокультурной компетенции целесообразно рассматривать данное понятие во взаимосвязи с коммуникативной, лингвистической, стратегической и другими компетенциями.

Формирование социокультурной компетенции может быть достигнуто при изучении не только правил построения предложений и системы сочетаемости слов, но и принципов функционирования многозначных слов и грамматических структур в реальных коммуникативных ситуациях. При этом коммуниканты должны уметь справляться с возможными затруднениями с помощью вербальных и невербальных средств, оценивая эмоциональный уровень и стиль взаимодействия, цели и условия общения. Таким образом, в области преподавания языка происходит переключение интереса с преимущественно структурных сторон на прагматические аспекты. Появляется новый взгляд на язык как на средство обретения навыков социальной коммуникации. Иными словами, возникает вторичная цель при изучении иностранного языка - обучение культуре страны изучаемого языка.

Однако следует выделить другой немаловажный аспект деятельности по воспитанию культуры межличностных отношений с представителями иноязычных сообществ, а именно, рассмотрение изучаемого социума с позиции мировой поликультурной ситуации. Это означает, что опыт реального межкультурного общения представляет собой сложный процесс взаимодействия участников-представителей языкового и культурного многообразия отдельной страны. На наш взгляд, изучение культурного многообразия, существующего в рамках одной нации, должно стать составной частью программы по обучению межкультурной коммуникации. Для обучающихся привычной должна стать идея «политической корректности», толерантности, чтобы они могли предупредить мини-конфликты и обеспечить успешное достижение целей коммуникации без ущемления чувств и достоинства собеседников.

В настоящее время становится очевидным, что проблемы культуры и межкультурной коммуникации должны быть представлены в учебном процессе в качестве глобальной задачи системы образования. Однако новая технология социокультурного образования требует серьезного дидактического осмысления, выбора подхода к обучению иностранному языку, который может обеспечить социализацию учебного иноязычного общения и соединение коммуникативной деятельности студентов с познавательной-исследовательской по изучению социокультурного портрета носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст]./ И.Л. Бим // – ИЯШ. - № 4. – 2001. – с. 5-8.
2. Зеер, Э., Заводчиков, Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателями [Текст] /Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. - 2007. -№ 11. - С.39-45.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
4. Сухих, С.А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализации [Текст] / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар, 1997. – 332 с.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 143 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ (из опыта работы)

Бурко Н.В.,

заведующий кафедрой русского языка
Орловского государственного аграрного университета,
к.филол.н., доцент

Изменение образовательной парадигмы и модернизация высшего образования вызвали целый ряд серьёзных преобразований в организации учебного процесса, в подходах к построению как общих образовательных программ в целом, так и учебных программ по каждой конкретной дисциплине. При создании рабочих программ по учебной дисциплине преподавателям нужно не просто «перераспределить» темы, выносимые на аудиторную и самостоятельную работу, а подойти к процессу формирования рабочей программы и планированию учебного процесса по дисциплине творчески, учитывая специфику новых требований к выпускникам высших учебных заведений при реализации компетентностного подхода.

На современном этапе для удовлетворения насущной потребности общества в грамотных высококвалифицированных кадрах студентам вузов необходимо усвоить большой объём информации, уметь самостоятельно с ней работать и эффективно использовать в своей практической деятельности.

В этих условиях от преподавателей вузов требуются существенные изменения характера педагогической деятельности. Организация учебной деятельности современных студентов, по мнению многих ученых-практиков, должна соответствовать формуле «Учение в деятельности», согласно которой преподаватель выступает в качестве организатора и консультанта и наблюдается высокая активность деятельности студентов. Традиционный подход к организации учебного процесса, предполагающий преимущественное использование так называемых пассивных методов обучения, при которых центральным действующим лицом, управляющим ходом занятия, является преподаватель, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, не может на современном этапе полноценно решить поставленную перед педагогами высшей школы задачу. Как показывает опыт работы в вузе, у многих студентов наблюдается определенная разорванность в сознании между тем, что они узнают и делают на занятии, с реальной жизнью: учебный предмет (не связанный «напрямую» с будущей про-

фессией) воспринимается как некая ступень, которую надо перешагнуть (ответить на занятия, сдать зачет или экзамен) и благополучно забыть. Следовательно, преподавателю вуза необходимо так выстроить учебную дисциплину, выбрать такие формы и методы обучения, чтобы максимально эффективно активизировать учебную деятельность студентов.

Данные обстоятельства побуждают преподавателей высшей школы использовать в практической деятельности различные активные и интерактивные формы и методы обучения при проведении аудиторных занятий и организации самостоятельной работы обучающихся.

Активные методы обучения характеризуются высоким уровнем активности студентов, стимулируют их познавательную деятельность, строятся в основном на диалоге, который подразумевает свободный обмен мнениями по той или иной проблеме, о путях её решения.

Интерактивные методы обучения предполагают более широкое взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом, при этом превалирует в процессе обучения именно активность обучающихся. Роль преподавателя при интерактивном обучении сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия.

Исследования показывают, что именно на активных занятиях обучающиеся, как правило, усваивают материал наиболее глубоко и полно, деятельное сотрудничество педагога и студента позволяет добиться лучших результатов. Не случайно поэтому во ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки бакалавров и магистров подчёркивается особое значение активных форм обучения при организации образовательного процесса, отмечается что удельный вес занятий, проводимых с использованием активных и интерактивных форм должен составлять не менее 20-30% аудиторных занятий у студентов бакалавриата и не менее 40% у магистрантов.

При организации деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» есть возможность использовать различные активные и интерактивные формы и методы обучения.

В качестве примера можно привести план проведения практического занятия по теме «Структурно-языковые типы норм: произносительные нормы», проводимого в форме речевого тренинга. Следует отметить, что данная форма занятия апробирована на разных направлениях подготовки специалистов и бакалавров. *Цель занятия* – формирование у студентов представления о норме, ее разновидностях, о произносительных нормах современного русского языка; выработка навыков практического владения акцентологическими и орфоэпическими нормами.

Можно предложить следующую структуру занятия.

1. Приветствие, объявление темы занятия.

2. Блиц-опрос:

Что такое норма? Какие разновидности норм вы знаете? Что такое обязательная норма? Что такое вариантная норма? Что такое вариант?

Что такое равноправные варианты? Что такое неравноправные варианты? Какие типы неравноправных вариантов вы знаете? Что такое семантические варианты? Что такое стилистические варианты? Что такое нормативно-хронологические варианты? Что такое кодификация литературной нормы? Что такое акцентологические нормы? Что такое орфоэпические нормы? Как одним словом можно назвать акцентологические и орфоэпические нормы?

3. Речевой тренинг.

Языковой материал, который проверяется / выполняется в аудитории, отрабатывается, т.е. вырабатываются навыки правильного произношения слов (постановка ударения, правильное произношение звуков и их сочетаний). Для работы предлагаются слова, в которых часто при произношении допускаются ошибки.

Процедура:

а. Работа по цепочке: проверка выполнения домашних упражнений.

- Прочтите слова, соблюдая нормы ударения.

Авансирование, аналог, баловать, валовой, вероисповедание, газопровод, гербовый, диспансер, договор, досуг, завидно, задолго, знамение, избаловать, избалованный, изобре-

ние, индустрия, искра, исчерпать, каталог, квартал, кладовая, комбайнер, костюмированный, кухонный, мизерный, мышление, намерение, обеспечение, одновременный, оптовый, отраслями, подростковый, рассредоточение, столяр, свекла, таможня, ходатайство, шавель.

Делящий, закупорить, запломбировать, запломбированный, искриться, маркировать, маркированный, премировать, уставной (фонд), углубить, усугубить, маркетинг, индустрия, облегчить, новорожденный, вероисповедание, кулинария, жалюзи, асимметрия, зоотехния, ветеринария, украинский, предвосхитить, петля, втридорога, донельзя, мастерски, кухонный.

• *Объедините слова с твердым согласным перед [э] в одну группу, с мягким согласным в другую. Выделите слова, для которых характерна вариантная норма произнесения согласного.*

Бандероль, адекватный, бассейн, бизнес, бутерброд, депрессия, декада, интервью, кодекс, кредо, крейсер, музей, менеджер, орхидея, патент, сессия, тезис, темп, термин, термос, фанера, шинель, штемпель, экстерн, альтернатива, идентичный, деградировать, стюардесса, дегустация, бизнес, дебют, гротеск, депо, свитер, форель, панель, террор, сервис.

• *Какой звук ([о] или [э]) произносится под ударением в следующих словах?*

Безнадежный, блеклый, желчь, никчемный, облекший, одновременный, одноименный, поблекший, преемник, расседланный, старьевщик, маневр, белесый, решетчатый, затекший, острое, афера, двоеженец, опека, осетр, подшерсток, зацветший, недоуменный, переведший.

б. Проверенные слова каждый произносит вполголоса для себя, соблюдая правильную постановку ударения и произношения звуков и их сочетаний.

в. Работа в парах: чтец и эксперт. Чтец вслух читает эксперту слова. Эксперт следит за правильностью произношения, в случае ошибки делает пометки на листе эксперта и исправляет чтеца. Затем участники пары меняются ролями.

г. Три человека получают диктофоны, садятся в разных концах аудитории и начитывают на диктофон отработанный материал (перед чтением языкового материала студент называет свою фамилию). Затем следующие 3 человека работают с диктофонами и т.д.

В это время группа работает со словарями с дополнительным языковым материалом, отрабатывая и запоминая правильное произношение слов.

• *В каких словах иноязычного происхождения сохраняется безударный звук [о]?*

Боа, бокал, бордовый, вето, болеро, конкретный, концерт, коттедж, оазис, портфель, поэзия, роман, соната, трио, фойе, хаос, шоссе.

• *Как произносится сочетание чн в следующих словах? Отметьте слова, в которых возможны варианты произношения.*

Булочная, конечно, молочный, скучно, нарочно, пустынный, яичница, подсвечник, будничный, прачечная, Ильинична, скворечник, горничная, беспорядочный, спичечный, взятчик, копеечный, шуточный, двоечник, горчичник, полуночник, пряничный, шапочник, яблочный, бараночный.

• *Найдите и исправьте орфографические ошибки, которые появились в результате неправильного произношения слов.*

Беспрецедентный, дермантин, дикообраз, желантин, подскользнуться, подщечина, прецедент, скурпулезный, потчерк, фамильярдный.

• *Прочтите вслух приведенные ниже слова, правильно произнося звук [г].*

Герб, гравий, досуг, гололед, гражданин, строгий, друг, голубь, господа, снег, вдруг, город, гитара, гордость, гусиный, лёгкий, ага, ради Бога!, наглость, горе, горсть, горький, готов, гостиная, гобелен, гнать, гуляш, вокруг, другой, бег, где.

д. Выбираются 3 эксперта, которые на листе эксперта оценивают работу чтецов, записанную на диктофоне. Лист эксперта сдаётся преподавателю.

В это время в группе вслух читают отрывок из текста, обращая внимание на правильное произношение слов (особенно выделенных):

Примером успешного ведения **бизнеса** в различных **отраслях** экономики является деятельность фирмы «Горизонт». За 9 лет её существования удалось **сформировать** коллектив профессионалов из **высококвалифицированных менеджеров, компетентных экспер-**

тов, торговых агентов. Компании принадлежит две трети долей уставного фонда АО «Юность», владельца одного из крупнейших универмагов города. Занимаясь **оптовыми** поставками **подростковой** одежды, фирма поддерживает связи с **модельными агентствами**, что позволяет обновлять коллекции на **10 процентов** каждый **квартал**. С **ассортиментом** одежды можно ознакомиться по **каталогу**. Руководство фирмы изъявило **намерение углубить** это направление, для чего налаживаются связи с многими **поставщиками**, проводятся **маркетинговые** исследования с целью изучения **конъюнктуры** рынка в трёх крупнейших **областях** региона.

В планы компании входит также **сосредоточение** средств в области дорожного строительства. **Начата** подготовка к **тендерным торгам**, намеченным на первую **декаду** ноября, к участию в которых приглашаются компании, заинтересованные в строительстве современного **путепровода**.

е. Деятельность чтецов и экспертов, работавших с диктофонами, оценивается затем преподавателем.

5. Подведение итогов.

Лист эксперта может выглядеть следующим образом:

Лист эксперта _____
(Ф.И.О. эксперта, номер группы)

Инструкция: Рядом со словом, которое произнесено неверно, нужно поставить минус. Оцените работу чтеца, опираясь на приведённую ниже шкалу оценки.

Фамилия чтеца _____	
авансирование	кладовая
аналог	комбайнер
баловать	костюмированный
валовой	кухонный
вероисповедание	мизерный
газопровод	мусоропровод
гербовый	мышление
диспансер	назвала
договор	намерение
досуг	обеспечение
догмат	одновременный
завидно	оптовый
задолго	рассредоточение
знамение	сабо
избаловать	столяр
избалованный	свекла
изобретение	таможня
индустрия	ходатайство
искра	феномен
исчерпать	фетиш,
жалюзи	форзац
каталог	щавель
квартал	эксперт

Шкала оценки: «5» – правильно произнесено 40-46 слов

«4» – правильно произнесено 32-39 слов

«3» – правильно произнесено 25-31 слово

«2» – правильно менее 25 слов

Как показывает практика, студенты охотно и с удовольствием участвуют в таком занятии, а работа с диктофонами (возможность услышать себя со стороны) мобилизует обучающихся, ставит перед необходимостью запомнить правильное произношение слов и контролировать себя.

НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ

Вознесенская Л.Н.,

профессор кафедры иностранных языков
Академии ФСО России, к.филол.н., доцент

Парадигма языкового образования в соответствии с новым федеральным стандартом ВПО предусматривает практическую цель: формирование коммуникативной компетенции в объеме, необходимом для работы с текстами профессиональной направленности и осуществления коммуникации на иностранном языке. Таким образом, в задачи обучения иностранному языку в неязыковом вузе на современном этапе входит задача обучения переводу как самостоятельному виду речевой деятельности.

Традиционно принято считать, что для успешного перевода необходимо знание иностранного языка, языка перевода, предметной области, составляющей содержательную основу переводимого текста. Если для понимания и перевода технических текстов эта установка, в целом, соответствует реальному положению дел, то работа с текстами СМИ требует дополнительных знаний и умений.

Очевидно, что понимание иноязычного источника и порождение любого иноязычного текста возможно лишь в условиях более широкого контекста, нежели только вербального. Для адекватного перевода необходимо знание социально-культурного контекста, в котором создавался обрабатываемый текст. Кроме того, необходимы знания особенностей социальных групп или индивидуумов, для которых этот текст был предназначен, а также характеристика источника информации, т.е. всего того, что относят к прагматическим аспектам перевода.

Все вышеперечисленное оказывает непосредственное влияние на сохранение прагматического потенциала текста (коммуникативного эффекта) – его способности оказывать на читателя или слушателя определенное прагматическое воздействие [1:138].

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции у обучающихся не сводится только лишь к лингвистическому образованию и формированию лингвистической компетенции и умениям иноязычной речевой деятельности. В процессе овладения иностранным языком обучающийся приобщается к новым формам выражения, имеющим свой национально-специфический характер. Хотя способность к дискурсу универсальна по своей природе, совокупность усваиваемых дискурсивных знаний, умений и навыков отличается национальной спецификой. Овладевая иностранным языком, человек усваивает комплекс экстралингвистических знаний, навыков и умений, характерных для представителя иного лингвосоциума.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает формирование социокультурной компетенции, что тесно взаимодействует с когнитивным и эмоциональным развитием обучающихся [2]. Социокультурная компетенция изначально рассматривалась в составе коммуникативной компетенции наряду с языковой и речевой компетенциями, однако все больше авторов методических и лингвистических трудов декларируют и доказывают её автономное значение [3].

Обучение иностранному языку направлено не только на формирование у обучающихся способности практически пользоваться изучаемым языком в различных социально-детерминированных ситуациях, но и на приобщение обучающихся к иному (национальному) образу сознания.

Знание социально-культурного контекста необходимо при любой форме коммуникативной деятельности, как при устном, так и при письменном общении. Полноценно понять текст, написанный в иной лингвокультуре, возможно лишь при условии знания этой лингвокультуры и реалий, использованных в тексте, а выполнить адекватный перевод этого текста можно только с учетом всех прагматических факторов: источника, реципиента, условий функционирования текста в иноязычной культуре и культуре языка перевода.

К группе лексики, обладающей национальным содержанием и в силу этого представляющей трудности для понимания и перевода, относятся исторические, бытовые, культурные реалии, в том числе и определенная группа топонимов. Географические названия данной группы связаны с историческим опытом, культурным наследием, текущими событиями страны и ассоциируются с положительными или негативными процессами/ событиями, вызывая соответствующие эмоции представителей проживающих на её территории этнических групп и населения в целом. Такие географические названия приобретают роль своего рода символов, содержащих характеристику эпохи, событий, персоналий, прямо или косвенно (ассоциативно) связанных с данным наименованием.

Так, символический характер приобрели названия городов Сирт (Ливия), Тикрит (Ирак) в материалах СМИ во время военных событий в этих странах. Газетные статьи, повествующие о взятии названных городов, помимо функции передачи фактов, содержали и эмоциональную информацию – сообщение о разгроме сил сторонников глав тоталитарных режимов, которое по-разному воспринималось не только в этих странах, но и за рубежом. Географические названия Лидице (Чехия), Локерби (Шотландия), Беслан (Россия) связаны с трагическими событиями в этих странах, и их упоминание оказывает сильное эмоциональное воздействие, прежде всего, на жителей этих стран. По-разному воспринимаются представителями разных культур и народов топонимы, связанные с глобальными событиями и процессами в мире.

Особую группу составляют так называемые перифразы – слова, словосочетания, как правило, взятые из национального культурного фонда: литературных произведений, публицистических материалов, культовых фильмов, песен, народного фольклора и использующиеся как вторичные имена предметов, действий, признаков. К перифразам, в широком понимании, относятся описательные обороты, обладающие признаками устойчивости, воспроизводимости, раздельнооформленности, образности, обладающие номинативной функцией. Немногочисленная группа перифрастических единиц может быть отнесена к интернациональной лексике (Марс – красная планета, the red planet; Маргарет Тэтчер – железная леди, the Iron Lady), но, как правило, эти единицы языка имеют ярко выраженную национальную окраску. Описательные обороты такого типа являются одной из характеристик стиля художественной литературы, однако отмечается активное употребление перифраз в газетных материалах последнего десятилетия. [4]

Особую группу перифрастических оборотов, использующихся в газетной публицистике, составляют вторичные имена персоналий, географических названий.

В русскоязычной периодике широко употребляются перифразы для названий государств (туманный Альбион, поднебесная империя, страна восходящего солнца), городов (столица Сибири, столица Урала, Северная Пальмира, город невест, город оружейников), персоналий (вождь мирового пролетариата, вождь всех революций, великий кормчий).

В англоязычных публикациях нередко употребляются названия штатов США (Colorado – Centennial State, Delaware – First State/ Diamond State, Illinois – Prairie State), (Atlanta – Hub of the South, Detroit – Motor City), улиц и площадей, административных зданий и комплексов (Foggy Bottom – The American Department of State).

Говоря о социокультурной компетенции применительно к иноязычному языковому образованию, методисты и лингвисты пользуются термином «вторичная языковая личность», что подразумевает формирование языкового сознания, присущего представителям социума, говорящим на иностранном языке и пользующимся им в качестве официального государственного языка. В данном контексте особо важным является формирование лингвострановедческой составляющей социокультурной компетенции.

Вместе с тем в многоуровневой системе языкового образования значительное место должно быть отведено формированию поликультурной личности, обладающей способностью и готовностью понять социально-культурные реалии разных государств и народов, рассматривать и оценивать текущие события через призму их национального сознания и исторического опыта. Важность формирования вторичной языковой личности не должна умилять

ценность поликультурного образования, предполагающего широкую эрудицию и знание когнитивных и эмоциональных аспектов мировых культур, религий, экономик. Умение сопоставлять культурные ценности разных государств и народов выделяется как одно из важнейших в иноязычном языковом образовании и должно формироваться всем комплексом учебных дисциплин [3].

Огромная роль английского языка в процессе воспитания поликультурной личности, также как и в формировании социально-культурной компетенции определяется тем, что 1) английский язык является языком международного общения, 2) большая часть материалов глобальной сети Интернет представлена на английском языке, 3) в сети преобладают материалы СМИ англоязычных стран. Эти факторы оказывают положительное влияние на процесс и результат обучения английскому языку. Читая материалы Интернет на английском языке, обучающиеся совершенствуют языковые умения и навыки, овладевают техникой чтения и перевода на практике, формируют способность к самостоятельной учебной деятельности. Кроме того, обучающиеся получают возможность расширить свой кругозор, овладеть знаниями и умениями, позволяющими полноценно понять и адекватно передать содержание материалов СМИ, повествующих о событиях в различных странах мира и дающих аналитическую оценку этим событиям.

Методическое мастерство преподавателей английского языка, основанное на достижениях известных методистов – теоретиков и практиков в сфере лингводидактики, применение инновационных методик, использующих современные информационно-коммуникационные технологии, позволяют внедрять в учебный процесс различные методы и формы работы с материалами СМИ, с учётом трудностей, связанных с пониманием национально-этнического содержания медийных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. В.Н.Комиссаров Современное переводоведение. Курс лекций. – М.: ЭТС. – 2000. – 192 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008.
4. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики)/ А.Б. Новиков. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007.
5. Томахин Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 2000.
6. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman Group UK Limited, 1992.

ЗАНЯТИЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Зубаирова Г.Н.,

преподаватель кафедры иностранных языков
Уральского юридического института МВД России

С 1 сентября 2011 года все вузы России должны строить учебный процесс в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения (ФГОС ВПО). Новизна стандартов третьего поколения проявляется в компетентностном подходе, на основе которого выстраиваются в настоящее время образовательные программы вузов мирового образовательного пространства; в увеличении возможностей обучающихся в выстраивании своей образовательной траектории; в предоставлении вузам большей самостоятельности.

Дисциплина «Иностранный язык» дает, в первую очередь, общие фундаментальные знания, умения и навыки, которые впоследствии будут дополнены различными специальными знаниями по профилирующим дисциплинам. Кроме того, дисциплина «Иностранный

язык» обладает большим воспитательным потенциалом, позволяющим сформировать и развить базовые общекультурные и профессиональные компетенции в сочетании с развитием общеобразовательных, социально-гуманитарных компетенций.

Под термином «компетенция» понимают способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области. Понятие «компетенция» с точки зрения педагогики означает ожидаемые и измеряемые результаты обучения выпускников, это то, что способен делать выпускник по завершении всей образовательной программы.

Занятие по дисциплине «Иностранный язык» направлено на развитие у обучающихся инструментальной компетенции (коммуникативной, лингвистической, социокультурной), позволяющей использовать усвоенные знания и навыки практически, как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования.

Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения иностранному языку. Под «коммуникативной компетенцией» понимают способность обучающегося реализовать лингвистическую компетенцию в условиях речевого общения, с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Ее ведущим компонентом являются речевые (коммуникативные) умения, которые включают умения говорения, чтения с пониманием прочитанного, понимания речи на слух и письма. Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения.

Овладение коммуникативной компетенцией необходимо для квалифицированной, информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового служебного партнерства. При её формировании следует учитывать следующие особенности:

- речевой материал для занятий должен отбираться с целью обеспечения обучения различным видам чтения и устной речи. Здесь необходим уровневый подход к представлению лингводидактических единиц и коммуникативно-ориентированный подход к отбору содержательной стороны текстов. Тематика текстов определяется специальностью и специализацией обучения, актуальными общественно-политическими событиями, а также требованиями речевого этикета. Согласно примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» по специальности 031001.65 Правоохранительная деятельность курс обучения иностранным языкам в вузе МВД разделён на четыре блока: общекультурный и лингвострановедческий курс, общеюридический (государственное устройство стран изучаемого языка и России), правоохранительные структуры зарубежных стран и Российской Федерации, специализированный. На первом этапе обучения в вузе изучаются такие темы общекультурного блока, как например: «Моя семья. Биография», «Учеба в вузе», «Город. Ориентирование в городе». Учебный материал, входящий в эти темы, представляет собой описание целей и содержания обучения английскому языку в сфере повседневного общения и обеспечивает минимальную коммуникативную способность функционирования в ситуации, приближенной к реальной жизни. Темы с аналогичным лексическим наполнением, изучаются в средней школе и, если навыки чтения, говорения, письма и аудирования были сформированы, то задача вуза заключается в коррекции и совершенствовании коммуникативной компетенции. На последующих этапах при изучении профессионально ориентированных тем, («Правоохранительные структуры зарубежных стран и РФ», «Борьба с терроризмом», «Борьба с незаконным оборотом наркотиков» и т.д.) происходит дальнейшее развитие навыков и расширение полученных знаний при учете межпредметных связей. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы развивать у обучающихся способность понимать социальную значимость своей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета в части общения на иностранном языке. В процессе изучения тем «Моя будущая профессия», «Полиция России» преподаватели обращаются к Кодексу профессиональной этики сотрудника полиции, к Федеральному Закону «О полиции». На практических занятиях, посвященных изучению этих тем, обсуждаются личностные качест-

ва, необходимые сотруднику полиции для выполнения своих обязанностей, говорится о необходимости уважения чести и достоинства личности, соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина, пресечения любых проявлений произвола, принятия необходимых мер к восстановлению нарушенных прав. Всё это направлено на формирование у обучающихся профессиональных компетенций;

- методические приёмы, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса должны быть направлены на активизацию познавательной и практической деятельности. Для достижения этой цели на занятиях широко используются современные образовательные технологии, связанные с интеграцией в учебный процесс Интернета и компьютера, которые оказывают значительное влияние на качество обучения, сокращают время получения и усвоения информации, создают условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на иностранном языке, усиливают мотивацию к изучению дисциплины, повышают познавательную активность обучающихся, индивидуализируют процесс обучения, значительно повышают эффективность преподавания, основная цель которого направлена на воспитание, образование и развитие личности обучающегося в процессе овладения ими навыками повседневного и профессионального общения.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это совокупность речевых умений и языковых знаний и навыков их использования. Это способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз вербальная коммуникация невозможна. На занятиях по иностранному языку развивается способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению. При работе над построением связных высказываний на основе прочитанных или прослушанных текстов лингвистические средства выбираются в зависимости от типа высказывания.

Под социокультурной компетенцией понимают знание культурных особенностей носителей языка, их традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальной культур. Социокультурная компетенция формируется на протяжении всего курса изучения иностранного языка.

При формировании социокультурной компетенции развивается способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социально-культурные различия. У обучающихся формируется способность к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный контакт. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение же вступать в коммуникативный контакт требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Таким образом, при изучении иностранного языка учащиеся овладевают коммуникативными, лингвистическими и социокультурными компетенциями, которые, в свою очередь, являются неотъемлемой частью общекультурных и профессиональных компетенций.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Иванова О.Ю.,

заведующая кафедрой иностранных языков
Орловского государственного университета,
к.пед.н., доцент

Переход к компетентностному подходу, введение многоуровневых программ высшего профессионального образования дают возможность отказаться от традиционной когнитивной модели обучения, когда у обучающихся формируется и развивается в основном готовность к репродуктивной деятельности. Современное профессиональное образование ориентировано на поиск оптимальных путей подготовки профессионально компетентных специалистов с новым образом мышления, обладающих фундаментальными знаниями, готовых к самостоятельному решению социальных и профессиональных задач, профессионально мобильных, владеющих одним или несколькими иностранными языками.

Направленность профессионального образования на формирование профессиональной компетентности выражается в готовности и способности будущих специалистов нести компетентную и продуманную ответственность в профессиональных, общественных и частных ситуациях планируемой профессиональной деятельности. Иноязычная подготовка при этом позволяет обеспечить максимальный учет индивидуальных особенностей обучающихся; позволяет использовать такие организационно-педагогические формы и методы обучения, которые адекватны целям обучения, социально-психологическим особенностям студентов и специфике содержания обучения. В основном эти цели выражаются в изменении системы знаний, в системе ценностей людей, в комплексе личностных качеств, в поведении.

Ориентация процесса профессиональной подготовки в вузе на формирование профессиональной компетентности в единстве с системой ценностных ориентаций предполагает кардинально новые подходы к обучению иностранному языку в вузе. Иностранный язык становится инструментом профессионального общения. Иноязычная подготовка в вузе представляет собой важную составляющую профессиональной подготовки, является многоуровневым процессом в контексте непрерывного образования, строится на междисциплинарной основе и предусматривает формирование всесторонне развитой интеллектуальной личности, обладающей высокой общей и профессиональной культурой.

Изучение иностранного языка (далее ИЯ) является опережающим фактором в процессе формирования профессиональной компетентности: аутентичные тексты, профессионально-ориентированная информация и терминология по специальности, академическая мобильность преподавателей и студентов, самостоятельное получение информации зарубежных авторов из различных источников, включая информационные и коммуникационные. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузах стало приоритетным на современном этапе развития профессионального образования, и это нашло своё отражение в государственных образовательных документах.

Для эффективности процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки необходимо создать условия не столько для овладения иноязычной коммуникативной компетентностью, сколько для осознания коммуникативной значимости изучаемого иностранного языка в моделируемых бытовых и профессиональных ситуациях. Традиционно обучение иностранному языку в вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод текстов по специальности, а также на изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время цель курса ИЯ предполагает формирование языковой, речевой, учебно-познавательной, компенсаторной, социокультурной компетенций.

Языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования

этими средствами в коммуникативных целях; увеличение объема знаний за счет информации профессионально–ориентированного характера.

Речевая компетенция – функциональное использование изучаемого языка как средства профессионального общения и познавательной деятельности: понимать аутентичные иноязычные тексты (аудирование, чтение), в том числе ориентированных на выбранный профиль; передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение, письмо); планировать свое речевое и неречевое поведение (специфика ситуации общения).

Учебно-познавательная компетенция – развитие и совершенствование умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению ИЯ, а также использовать изучаемый иностранный язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках выбранной специальности.

Компенсаторная компетенция – умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе иноязычного, в том числе профессионально-ориентированного общения.

Социокультурная компетенция – расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, о научных достижениях в мировой науке; умение строить свое речевое и неречевое поведения адекватно этой специфике и с учетом профессионально-ориентированных ситуаций общения; адекватная интерпретация лингвокультурных фактов.

Каждый учебный цикл профессиональной подготовки в вузе имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную) часть. Курс ИЯ входит в базовую часть и позволяет обучающемуся получить углубленные знания, навыки для успешной профессиональной деятельности, для продолжения образования и самообразования при условии соблюдения профессиональной направленности обучения (наполнение содержания).

Обучение иностранному языку, как и любой другой учебной дисциплине - это планомерный, организованный и систематический процесс, в ходе которого и в результате взаимодействия преподавателя и студента осуществляется усвоение и воспроизведение определённого опыта деятельности в соответствии с заданной целью. Для организации этого процесса следует руководствоваться задачами и видами деятельности конкретной профессии. К тому же необходимо с целью дидактического и организационного планирования обучения следовать цели практического использования концепции обучения видам деятельности в форме обучающих ситуаций релевантных профессиональным. В связи с этим логично говорить о технологическом обеспечении обучения иностранному языку в процессе профессиональной подготовки студентов как о последовательности и упорядоченности процедур и операций, составляющих в совокупности дидактическую систему. Эти процедуры следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в движение субъекта обучения к заданным целям.

Оптимальные условия, обеспечивающие интерактивный характер обучения, создаются благодаря использованию современных педагогических технологий: технология проблемного обучения, метод проектов, технология языкового портфеля, технология критического мышления и т.д. Ещё одно условие: содержательное наполнение обучения ИЯ должно быть профессионально - ориентированным и носить междисциплинарный характер для того, чтобы активизировать интеллектуальные возможности студентов и пробудить их мыслительную деятельность, как при усвоении учебного материала, так и при реализации уже имеющихся знаний, развивая рефлексивность мышления, помогая соединять в сознании студентов информацию, полученную по другим курсам учебных дисциплин. Система заданий строится таким образом, чтобы с одной стороны обеспечивалось качественное формирование названных выше компетенций, с другой стороны система упражнений превращала бы эти знания в метод познания, т.е. в способы деятельности. При этом изменяется характер мыслительной деятельности, развивается интерес, открывается творческий потенциал: приобретается опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к профессии.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что иноязычная подготовка в вузе способствует формированию профессиональной компетентности будущих специалистов (ба-

калавров, магистров) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СИНТЕЗ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ВУЗЕ МВД

Ильин Ю.В.,

доцент кафедры иностранного языка и культуры речи
Нижегородской академии МВД России,
к.филол.н., доцент

Смирнова И.Ю.,

преподаватель кафедры иностранного языка и культуры
речи Нижегородской академии МВД России

В последнее время в программных образовательных документах часто указывается в качестве цели обучения формирование компетенции или компетентности.

Существует необходимость уточнения данных терминов по той причине, что при большой частоте их употребления в научных исследованиях по методике преподавания иностранных языков, в лингвистике и психологии они обычно не разъясняются. Более того: в большинстве контекстов оба слова – компетенция/компетентность – употребляются как полные синонимы: компетентность / компетенция языковая, коммуникативная, профессиональная, интеркультурная и др.

В иностранных публикациях, прежде всего на английском, французском, немецком языках используется термин *competence*, у которого следующее значение: *ability to do what is needed, skill* [1], способности, умение, эффективный результат действия, готовность к осуществлению действия. В английском языке слово датируется шестнадцатым веком как заимствованное из латинского языка через французский в значении *sufficiency of qualification* от латинской глагольной словоформы *compereto* со значением «добиваюсь, соответствую, подхожу».

Обращение к разным языкам показывает, что компетенция понимается как совокупность умений, интеллектуальных и личностных способностей, необходимых для эффективного выполнения определенных задач. Отсюда становится очевидным привлекательность данного широкого смысла, востребованного всегда и в последнее время особенно.

Особую популярность родового термин «компетенция» получил в 60-70е годы двадцатого века после того, как он был введен Н.Хомским в 1957 году, у которого термин «языковая компетенция» означал потенциальное знание языка и представлял собой систему умений и навыков, сформированную индивидом на базе спонтанно усвоенных лексических норм и грамматических правил. Языковая компетенция понимается как способность, готовность носителя языка понимать не слышанные ранее фразы и самому порождать неограниченное количество новых фраз [2-17]. Таким образом, являясь потенциальной системой приобретенных умений понимать и порождать речь, *competence* представляет собой кульминационный момент как в освоении родного, так и изучаемого иностранного языка. Ей противопоставляется “*performance*” как ее реализация.

В 70-80 годы двадцатого века понятие «компетенция» стало широко использоваться в психологии, педагогике, методике преподавания иностранных языков, в частности, с определением «коммуникативный». В понимании Д. Хаймса, предложившего составной термин «коммуникативная компетенция», он означает способность к восприятию и воспроизведению элементарных высказываний, способность к пониманию и порождению новых высказываний [3-34]. Не будет преувеличением сказать, что коммуникативная компетенция стала синонимом идеального/адекватного или полного овладения иностранным языком.

В. Декоо подчеркивает потенциальный, имплицитный характер компетенции как языковой способности, т.е. г о т о в н о с т и к систематизации и переносу умений и поэтому не

поддающейся объективной оценке. И в этом лежит ее отличие от эксплицитного характера *performance* как п р а к т и ч е с к и р е а л и з у е м о й компетенции. Введение понятия *performance* позволило доказательно показать формирование *competence* через многочисленные тесты [4-98].

Наиболее четко и емко концепт «коммуникативная компетенция» получил свое развитие в работе Я. ван Эка «Цели обучения иностранным языкам». В известной степени можно говорить об определенном совмещении обоих выше рассмотренных понятий: «Коммуникативная компетенция складывается из способности понимать, воспроизводить и порождать смысл высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и социально-культурным контекстом, а также выполнять речевые действия адекватно коммуникативным намерениям и целям, общаться с учетом психического состояния и социального статуса собеседников, владеть адекватными речевыми умениями, языковыми навыками и знаниями о фонетических, грамматических и лексических явлениях, свойственных данному языку как системе» [5-3], что в дальнейшем – наиболее последовательно в работах И.И. Халеевой - получает название вторичной языковой личности [6-102]. Это подтверждает обращение к семантике термина «коммуникация» - «сообщение, общение» [7], что в свою очередь требует обращения к смыслам «сообщение, общение». Например, «общение» означает «деловая или дружеская связь». В английском языке общение – *communication – making opinions, feelings, information, etc., known or understood by others* [8].

Такое понимание коммуникации предполагает возможность выразить на изучаемом языке не только бесстрастную информацию, которую мы обычно ассоциируем с цифрами, количествами, наличием/отсутствием какого-то качества, но и свое отношение, мнение о предмете общения. Для каждой коммуникации, по Вацлавику В., характерны а) содержательный аспект, отражающий «что» содержит в себе сообщение и б) аспект отношений, манифестирующий намерение адресата, «как» это сообщение должно интерпретироваться адресатом [9-55].

В концепциях коммуникации современных авторов одну из ключевых позиций занимает идея о необходимости наличия у языковых партнеров некой общности как *minimum commune*, являющейся предпосылкой для осуществления общения как такового, во-первых, и его успешной реализации, во-вторых. У разных авторов такая общность обозначается разными терминами. Например, общий социальный и профессиональный опыт у Е.Ф. Тарасова [10-83]; общность знаковых средств [11-118]; апперцепционной базы как общих предварительных сведений и общего житейского опыта [12-201]; общего когнитивного фонда или пресуппозиции как зоны пересечения когнитивных пространств коммуникантов [13-23], [14-104], [15:136, пресуппозиции в смысле предварительных знаний каждого коммуниканта как условий возможного производства высказывания [16-44].

Коммуникативная компетенция совокупляет в себе широкие цели и задачи интеллектуального общения на иностранном языке, что необходимо в любой профессиональной деятельности. И, может быть, наиболее ярко в правоохранительном, судебноправовом доменах, непосредственно связанных с высшей ценностью человеческой жизни - свободе. И базой достижения цели профессионального общения является понимание, воспроизведение и порождение смысла высказывания. Аксиоматично, что всякое понимание между коммуникантами возможно при условии к о м п е т е н т н о г о (в значении «знающего, осведомленного, авторитетного») пользования языком.

Многомерность и сложность языковой компетенции не вызывают сомнений. Поэтому не случайно, а закономерно у этого широкого понятия выделяют целый ассортимент компонентов или субкомпетенций, среди которых упомянем лишь некоторые:

1) лингвистическая компетенция, под которой понимают «знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания»;

2) социолингвистическая компетенция, то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией при понимании контекста как «кто ведет общение с кем, о чем, где, с какой целью»;

3) дискурсивная компетенция, то есть способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях;

4) стратегическая компетенция, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователя;

5) социокультурная компетенция, то есть некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык;

б) социальная компетенция, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе [17 -2].

В других источниках дается другой перечень компетенций. Мы далеки от намерения составить их исчерпывающий список. Уточним лишь те, владение которыми не только полезно, но и необходимо.

Постольку поскольку у лингвистики широкое определение, например, «наука о языке», то лингвистическая компетенция оказывается очень обширной, поэтому обычно ее подразделяют на ряд более специфических умений и навыков. Например: а) фонетическая компетенция, под которой понимается владение нормами произношения изучаемого языка. В случае не достижения нормативного произношения, допускаются отклонения от произносительных норм не фонематического характера; б) словообразовательная компетенция предполагает знание и практическое владение способами словообразования в изучаемом языке, что позволяет в случае незнания лексической единицы подвергнуть ее словообразовательному анализу, что способствует установлению ее значения.

Близкое толкование коммуникативной компетенции как определенным образом организованного и систематизированного набора компетенций (в значении способностей, готовностей), необходимого для полноценного общения, легло в основу разработки порогового уровня европейских языков, европейского языкового портфеля и большинства современных учебников иностранных языков в Европе.

Язык – многоуровневая система, что предполагает знание не только лексического состава, но и грамматики. Отсюда в) грамматическая компетенция как еще одна широкая компетенция, которая может быть представлена более детально. В таком случае коммуникативная компетенция вбирает в себя все частные компетенции, без практического овладения которыми общение на изучаемом языке невозможно. Применительно к профилю вуза МВД при таком понимании разных видов компетенции коммуникативная компетенция представляет собой управляемую и сознательно реализуемую самим индивидом способность соотносить адекватные языковые средства в адекватных коммуникативных условиях с поставленными задачами и условиями профессионального общения.

Насколько достижимы указанные виды компетенции в результате изучения иностранного языка в вузе МВД, где у предмета иностранный язык заведомо «подчиненное» положение в сравнении, например, с такими профессионально значимыми дисциплинами как теория и практика государства и права, уголовное, гражданское право и др., которые занимают здесь доминирующее положение и по количеству учебных часов и по статусу и мотивации?

Пытаясь найти реальный ответ в реальных условиях преподавания иностранного языка здесь - 210 учебных часов раньше за три, сейчас за четыре учебных семестра – мы прибегаем к понятию профессиональной компетенции. Следует отметить, что данный составной термин в последние годы получил широкое распространение в зарубежных психолого-педагогических исследованиях, в которых понятие «компетенция» употребляется во множественном числе как синоним другого классического термина «умения», а искомое понятие «профессиональная компетенция» обозначает определенный набор знаний и умений, необходимых для осуществления профессионального долга и обязанностей. Опыт сравнения содержания концепта «умение» в нескольких европейских языках свидетельствует о совпаде-

нии его признаков. Например, в русском языке умение – это «способность делать что-нибудь, приобретенная знанием, опытом» [18]; во французском – это “savoir faire”, буквально «знать как делать» [19]. Таким образом, компетенция – комплексное понятие, которое включает в себя и знания, и практические действия. После такого экскурса во внутреннюю форму данного термина, становится ясным обоснованность его использования для моделировании знаний по иностранному языку у выпускника вуза МВД.

Заказчиком специалиста выступает само общество. Поэтому в разное время его развития у конечного продукта высшего образования были разные качества. Особенностью современного этапа развития общества является его глобальный характер, что настоятельно требует наличие новых качеств у выпускника вуза. Ведущими признаками специалиста завтрашнего дня являются не только овладение им знаниями и умениями своего собственного профессионального цеха, но и овладение иностранным языком. И только такое сочетание позволит ему успешно трудиться в условиях глобализма. И здесь роль языка как средства общения и достижения взаимного понимания, что делает возможным совместные действия, уникальна. Итоговым результатом подготовки специалиста в новое время является овладение им не только правовыми профессиональными знаниями и умениями, но и знаниями и умениями использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности.

По нашему мнению, вводимое нами понятие «профессиональная коммуникативная компетенция по иностранному языку» выпускников академии МВД позволяет реалистично надеяться на их активное участие прежде всего в профессионально окрашенном общении со своими иностранными коллегами. Перечень компетенций, которыми должны обладать сотрудники правоохранительных органов разных стран, во многом универсален. И к нему должна быть добавлена еще одна – «профессиональная коммуникативная компетенция по иностранному языку» в следующем ее понимании.

При конструировании данного понятия мы исходим из того, что у носителей одного и той же профессии – несмотря на имеющуюся специфику профессиональной подготовки, условий воспитания и работы в конкретной стране – ключевыми совпадающими факторами являются общие цели и задачи, средства и методы деятельности.

В некоторых исследованиях коммуникативной функции различаются широкое и узкое толкование самого понятия «коммуникация». Под коммуникацией в широком смысле подразумеваются обмен информацией и мнениями по проблемам, представляющим общечеловеческую ценность. Различие между ними становится очевидным, если мы рассмотрим некоторые параметры узкого или специального – в нашей терминологии профессионального общения. К ним мы относим: 1) узкая или профессиональная тематика коммуникации, 2) участники коммуникации – носители одной и той же профессии, 3) ограниченность времени общения, может быть даже экстремальная, что требует лаконичного и одновременно точного обмена информацией, за которым должны последовать совместные действия; 4) эмоциональность и экспрессивность речи как наиболее характерные признаки общения общего характера отходят на второй план.

Оба типа общения взаимосвязаны; профессиональное общение может перерастать в широкое общение общего характера. Подтверждение этому мы находим у Ю.М. Лотмана: «В нормальном человеческом общении ... заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего. В этих условиях нормальной становится ситуация частичного пересечения языкового пространства [собеседников]. В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение делает общение бессодержательным» [20-10].

Опыт участия в международных конференциях работников правоохранительных органов свидетельствует, что коммуникативный подход к изучению иностранного языка дает наиболее положительные результаты. Наиболее вероятными формами общения становятся обмен опытом, знаниями и методами работы, изложение своей точки зрения или своего видения решения той или иной профессионально значимой проблемы, оценка того или документа или события, поступка или высказывания своего коллеги, которое только что прозвучало.

чало. И в таких ситуациях коммуникативность дополнительно означает динамичность и мобильность использования языковых средств, что предполагает быстрый ментальный выбор одного, лучшего, оптимального языкового средства из нескольких.

Для практического формирования профессиональной (правоохранительной) коммуникативной компетенции на иностранном языке полезным является понятие спецификации Порогового уровня изучаемого языка. Удачной реализацией такой спецификации применительно к русскому языку является работа коллектива авторов (Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В., Тимофеева И.А., руководитель проекта Абовьян М.М.), изложенная в двух томах : 1 том. Повседневное общение; 2 том. Профессиональное общение [Совет Европы Пресс, 1996]. Это огромная лингвистическая и методическая работа.

Оба тома построены идентично: они содержат перечни тем, ситуаций и коммуникативных задач, необходимых для осуществления повседневного и делового общения. Каждая тема, ситуация паспортизирована востребованными языковыми средствами. Подобная работа ведется на кафедре иностранного языка и культуры речи НА МВД России., включающая как лексический, так и грамматический аспекты языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman. 1993.
2. Chomsky, N. Syntactic Structures. - The Hague: Mouton. 1957.- P. 17.
3. Hymes D.H. Vers la Competence de Competence. - Paris: Didier/Hatier. 1978. - P. 34.
4. Decoo, W. Essai de Classification Terminologique en Didactique des Langues Etrangeres. - Lier. 1997. Vol.1. - P.354.
5. van Ek, J.A. Threshold Level English. - Oxford. 1980. - P.2.
6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. - М., 1989.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия. 1964.
8. Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman 1993.
9. Watzlawick P. et al. Menschliche Kommunikation. - Bern. 1969. - P. 55.
10. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов. - М.: Институт языкознания РАН. 1966. - С. 83.
11. Graumann C.F. Interaktion und Kommunikation Gottingen. 1972.- S. 118.
12. Земская Е.А. Особенности русской разговорной речи и структура коммуникативного акта / Е.А. Земская. - М., 1978. - С. 201.
13. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации /Д.Б. Гудков. - М: «Гнозис». 2003. - С. 14.
14. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?/ В.В.Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – С.104.
15. Макаров М.Л. Основы теории дискурса /М.Л. Макаров. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 136.
16. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. - М.: Русский язык. 2002. – С. 44.
17. Джо Шейлз. Коммуникативность в обучении современным языкам / Шейлз Джо. - Совет Европы Пресс, 1995. – С. 2.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия. 1964.
19. Petit Dictionnaire Pratique. Moscou “Langue Russe”. 1978.
20. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв /Ю.М. Лотман. - М.: Дело. 1999. – С. 10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

Карева Н.В.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Академии ФСО России, к.пед.н.

Как показал проведенный нами теоретический анализ исследований по проблеме, формирование информационно-коммуникативной компетенции будущих военных специалистов в высшей военной школе зависит от эффективности организации педагогического процесса, выбора подходов в обучении, способствующих развитию личности. Методологической основой нашего исследования стал комплексный подход. Сущность комплексного подхода позволяет осуществить исследование процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции будущих специалистов в высшей школе и построить модель данного процесса.

Комплексный подход дает возможность охарактеризовать этапность процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции обучающихся и включает в себя также другие подходы, направленные на целостное рассмотрение педагогических явлений, в первую очередь, системный.

Системный подход ориентирует на раскрытие целостности объекта, позволяет выделить компоненты модели, их структурно-функциональные связи.

Деятельностный подход позволяет организовать работу главных субъектов образовательного процесса (преподавателей и курсантов), объясняет, как формируется информационно-коммуникативная компетенция, способствует выявлению совокупности педагогических условий успешного формирования информационно-коммуникативной компетенции будущих военных специалистов, а также разработке методики реализации этих условий.

Компетентностный подход выявляет сущностные характеристики информационно-коммуникативной компетенции обучающихся, ориентирует на результат образования, на модульное построение программ. Компетентностный подход характеризует цели, содержание и результаты предложенной модели.

Результатом нашего теоретического исследования явилось построение модели формирования информационно-коммуникативной компетенции будущих военных специалистов. В основе моделирования данного процесса лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближенного, сущностного аналога прототипа. Данную модель мы называем концептуальной в том смысле, что таких моделей может быть в принципе бесконечно много, мы же предлагаем свой вариант, отражающий авторский подход к решению обозначенной проблемы. Данная модель концептуальна и в том смысле, что она и по структуре, и по содержанию, и технологии разработки соответствует современной исследовательской парадигме, включает в качестве структурных компонентов общепринятые характеристики, из которых складывается исследовательская концепция.

Предлагаемое нами моделирование процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции личности рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: целевой, включающий требования социального заказа к качеству подготовки будущих специалистов; цель, задачи, теоретико-методологические основания, принципы формирования информационно-коммуникативной компетенции личности; субъектный, рассматриваемый нами как определяющий, характеризующий главное дидактическое отношение учебного процесса; содержательный, характеризующий общие и специальные качества личности, а также знания и умения, составляющие информационно-коммуникативную компетенцию; организационный, характеризующий формы и методы дифференцированно-группового обучения (ДГО), используемые для формирования информационно-коммуникативной компетенции; результативный, характеризующий крите-

рии и уровни сформированности информационно-коммуникативной компетенции курсантов, а при необходимости и коррекцию отдельных положений модели.

Педагогическое моделирование процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции личности представляет собой специально-организуемую деятельность педагога, обеспечивающую успешное формирование ключевых компетенций обучающихся, таких как, владение знаниями и умениями работы с информацией, а также развитие личностных свойств и качеств, коммуникативных умений, необходимых для полноценного выполнения функций, связанных с профессиональной деятельностью будущего офицера, а именно умение сотрудничать и общаться с людьми, устанавливать контакт с людьми, предотвращать и разрешать конфликты. К средствам ДГО мы относим разноуровневые дифференцированные задания, дифференцированные формы контроля (взаимоконтроль, самоконтроль), различные формы организации дифференцированно-групповой деятельности, обеспечивающие личностное развитие, овладение обучающимися позитивной Я-концепцией, умением общаться. Успешное формирование информационно-коммуникативной компетенции личности обуславливается также успешностью дифференцированных усилий педагога при организации совместной учебно-познавательной деятельности. При педагогической поддержке, включающей психолого-педагогическое консультирование, коррекцию поведения обучающихся в учебном коллективе, стимулирование активности обучающихся, а также при отборе содержания организации дифференцированно-группового обучения в военном вузе курсанты будут повышать свою информационно-коммуникативную культуру.

Следует отметить, что центральное место в нашем педагогическом моделировании процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции обучающихся мы отводим обучающемуся, его деятельности, качествам его личности.

При применении такой педагогической модели преподаватель работает либо со всей группой (сообщает новое, объясняет, упражняет), либо индивидуально (управляет самостоятельной работой обучающегося, осуществляет контроль. Вместо традиционной одноканальной связи (курсант – преподаватель), которая слабо выполняет контролирующую функцию, мы использовали многоканальную связь (курсант – преподаватель, курсант – курсант, преподаватель – коллектив учебной группы, курсант – коллектив учебной группы), предполагающую разнообразие форм взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

Определенные нами сущность и структурные компоненты информационно-коммуникативной компетенции будущего военного специалиста позволили выделить ее критерии: мотивационный критерий, компетентностный и личностный. Каждый из предложенных критериев раскрывается в совокупности показателей.

Мотивационный критерий сформированности информационно-коммуникативной компетенции будущего специалиста отражает его направленность и заинтересованность военно-служебной и учебной деятельностью, которая определяет характер включенности его в учебное сотрудничество, отношение к нему и степень устойчивости данного интегрального образования.

Данный критерий конкретизируется с помощью следующих показателей: интереса к информационному и коммуникативному общению; выполнению творческих заданий, установки на достижение взаимопонимания, сотрудничество, взаимопомощь и сотворчество; потребности в самовоспитании культуры информационно-коммуникативного взаимодействия.

Компетентностный критерий характеризует опыт будущего специалиста и отражает меру теоретической и практической готовности его к осуществлению информационной и коммуникативной деятельности. Показателями этого критерия выступают: умение находить необходимую информацию в источниках различного типа и извлекать ее в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), умение отделять основную информацию от второстепенной, критически оценивать достоверность полученной информации, передавать содержание информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно), умение устанавливать взаимопонимание с людьми; владение способами и приемами согласования целей, идей, планов и действий с партнерами; готовность к

регуляции совместных действий.

Личностный критерий позволяет отразить индивидуально неповторимые особенности информационно-коммуникативной компетенции будущего специалиста. Показателями этого критерия являются: толерантность коммуникативного поведения; коммуникабельность; умение оценивать себя и своих сокурсников.

Разработанная нами концептуальная модель формирования информационно-коммуникативной компетенции будущего военного специалиста в условиях организации дифференцированно-группового обучения и реализация данной модели на практике позволили нам обеспечить на занятиях иностранного языка такой опыт сотрудничества, который развивает умения и способности личности, необходимые для ее успешной профессиональной деятельности в будущем, а самое главное, помогает обучающимся при обмене учебной информацией обогатиться знаниями и умениями, позволяющие им свободно ориентироваться и адаптироваться в динамичном информационно-коммуникативном пространстве.

СОПОСТАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНТАЛИТЕТОВ ВЬЕТНАМЦЕВ И АНГЛОСАКСОВ

Кашина С. В.,

доцент кафедры иностранных языков
Академии ФСО России, к.филол.н., доцент

В настоящее время во многих высших учебных заведениях России проходят обучение студенты из стран юго-восточной Азии, в частности Китая и Вьетнама. Процесс обучения этих студентов иностранному языку имеет ряд психологических, социокультурных, лингводидактических особенностей, учет которых в практике преподавания обеспечивает высокий результат. Необходима реализация двух важнейших принципов этнолингводидактики: этнокультурная направленность процесса обучения и опора на родную культуру. Организация процесса изучения иностранного языка как феномена национальной культуры другого народа происходит посредством осознания менталитета народа страны изучаемого языка.

Этические идеалы у разных народов различные. У каждого общества существуют свои морально-этические устои, сложившиеся в нем исторически. Они задают шкалу ценностей данного социума, а также его морально-этические установки, которые закрепляются в сознании членов этого общества [1].

В США и Великобритании преобладающей религией является протестантизм, что во многом определило и национальный менталитет, и национальный характер. В отличие от Великобритании у США более короткая история, и с самого раннего периода формирования государственности эта страна была многонациональной, не случайно ее называют *плавильным котлом наций*. Исторические причины привели к тому, что и характер американских англосаксов претерпел значительные изменения.

В настоящее время в странах Европейского Союза США пытаются реализовать проект отрицания национальностей или проект мультикультурности, глобализацию, главный враг которой – национальное государство. В соответствии с идеологией плавильного котла подчеркивается необходимость “не выпячивать свои культурные традиции, дабы не раздражать иммигрантов из мусульманских стран”. Это уже приносит свои плоды, вызывая протесты у определенной части населения.

Осуществляя политику обновления, реализуя курс на индустриализацию и модернизацию страны, правительство Вьетнама в то же время стремится сохранить и приумножить вековые позитивные традиции и обычаи народов, населяющих страну, использовать эти традиции для воспитания подрастающего поколения. Во Вьетнаме проживает около 55 национальностей, преобладающей по численности является народность Кинг. И хотя у каждого народа есть свои специфические традиции, можно говорить о национальном единстве и сформиро-

ванности общих традиций и обычаев, общем национальном менталитете, о вьетнамском характере.

Общеизвестно, что успешное решение многих сложных задач в значительной степени обусловлено психологией человеческих отношений, установлением взаимодействия между людьми. В межнациональном общении к этому примешиваются еще национально-психологические (этнические) элементы, целый комплекс процедурных штампов и правил, обуславливающих специфику общения между представителями разных национальностей.

Говоря о вьетнамцах, следует иметь в виду, что развитие их психологического склада происходило на протяжении веков в условиях постоянных контактов с представителями самых разных национальных культур. Например, в течение многих веков государственным языком во Вьетнаме был китайский язык, знание которого было необходимо для сдачи экзаменов на любую чиновничью должность.

Национальные особенности вьетнамцев сформировались под воздействием многих факторов. На психике людей отразились частые войны. Сама жизнь постоянно побуждала вьетнамцев к сплочению. Так, например, постоянная борьба с различными стихийными бедствиями, необходимость регулярно ремонтировать или создавать заново ирригационные системы для защиты рисовых полей, восстанавливать или строить новые дамбы вдоль рек, отражать постоянные нашествия иностранных захватчиков – все это сформировало у вьетнамцев коллективистские традиции, которые и сегодня, несмотря на модернизацию всех сторон экономической и общественной жизни, по-прежнему сохраняются и играют заметную роль в их повседневных делах. Каждый вьетнамец глубоко убежден, что он сможет добиться успеха в жизни только при опоре на коллектив, и поэтому он как должное воспринимает необходимость уважать интересы коллектива, принимать их во внимание в своих повседневных делах, поэтому и в настоящее время среди вьетнамской диаспоры за рубежом сильны земляческие и родственные связи.

К общественным традициям поведения можно отнести стремление не выделяться из коллектива. “Мы все должны быть равны” – это стереотип общинного мышления [2]. В этом основное отличие вьетнамцев от англосаксов, для которых индивидуальные интересы превыше всего. Дух соперничества, стремление вырваться вперед формируются всей системой образования в этих странах. С детства культивируемая американцами потребность всегда во всем быть первым часто критикуется представителями других народов. Безусловно, стремление к соперничеству далеко не всегда пагубно, но желание во что бы то ни стало обойти других нередко заставляет людей совершать неблагоприятные поступки.

Вьетнамцы своей высшей добродетелью считают искренность, хотя во вьетнамском речевом поведении не принято ее нарочито подчеркивать. Однако, как отмечают многие европейцы, они часто говорят не то, что думают, а то, что от них хотят услышать собеседники: например фраза в беседе с европейцем “Нет проблем” означает, что проблемы на самом деле есть.

Общаясь же с англичанами, иностранцу также иногда бывает очень трудно понять их реальные отношения к собеседнику и истинные намерения. Хорошо понять национальный характер англичан помогает их юмор. Чувство юмора является национальной чертой англичанина, точно так же, как и его так называемая *чопорность* и *высокомерие*. Как писал в своих “Английских письмах” чешский писатель Карел Чапек: “Они (англичане) невероятно серьезны, солидны и почтенны, но вдруг что-то вспыхнет, они скажут что-нибудь очень смешное, искрящееся юмором, и тут же снова станут солидными, как старое кожаное кресло” [3].

Англичанин сдержан. Он сдержан физиологически многовековой привычкой подавлять внешние выражения своих эмоций принципом высокого самоконтроля поведения и индивидуальной независимости, являющимися одними из важнейших признаков британской лингвокультуры. Идеал английского национального характера – это волевой человек с острым чувством собственного достоинства и нежеланием пускать других в свою личную сферу. Английское общество построено на стремлении занять более высокое место в обществе, что приветствуется и поощряется. Юмор англичанина так же необычен, как и его характер.

Странно то, что английский юмор основывается на двух противоположных принципах. С одной стороны, анекдоты строятся по принципу сухого, почти саркастического преуменьшения, с другой наблюдается национальное пристрастие к так называемому “туалетному юмору”. В типичном английском анекдоте первого типа комический эффект создается невозмутимой серьезностью при изложении самого неправдоподобного происшествия, причем удивление вызывает не абсурдность этого события, а какая-нибудь незначительная подробность, не имеющая к нему прямого отношения. Вот образец такого анекдота:

В бар заходит посетитель и заказывает две порции виски и одну порцию содовой. Выпив и расплатившись, он поднимается по стене, проходит не спеша по потолку, спускается по противоположной стене и выходит в дверь. Все поражены и обращают на бармена недоуменные взгляды. “Как странно” – говорит он, “этот человек всегда заказывал одну порцию виски и две – содовой”.

Вот наиболее “приличный” анекдот второго типа:

1st MAN: I've just bought my wife a bottle of toilet water for 100 pounds.

2nd MAN: You could have had some from my loo for nothing.

(1: Я купил своей жене бутылочку туалетной воды за 100 фунтов.

2: Я мог бы налить тебе из своего туалета бесплатно).

Шутки такого типа можно часто услышать в телевизионных юмористических передачах, “туалетный” юмор широко распространен и среди школьников. Насколько популярны такие анекдоты у вьетнамцев нам не известно, а у американцев, по нашим наблюдениям, подобный юмор преобладает.

Англичане смеются над всем, что может вызвать улыбку, в том числе и над тем, что у других народов испокон веков считалось священным: над правительством, членами королевской семьи и даже над Богом. [3].

Вьетнамский юмор отличается от английского. Проиллюстрируем его на примере одного из известных нам анекдотов:

Двое очень пьяных мужчин (тесть и зять) стоят перед собственным домом. Зять спрашивает тестя:

– Ты не помнишь, как зовут мою жену? Хочу позвонить ей, чтобы она открыла нам дверь.

Тесть отвечает:

– Ну ты и спросил! Я не помню, как зовут мою, а ты хочешь, чтобы я вспомнил имя твоей жены!

Как видим, вьетнамский юмор ближе к нашему юмору, не случайно вьетнамцы заразительно смеются над шутками своих российских сокурсников и преподавателей.

Основные критерии американской ментальности: индивидуализм, независимость и право на частную жизнь; равенство, ориентация на будущее/оптимизм; непринужденность, материализм и стяжательство, соперничество. Особая значимость придается деньгам, как основанию индивидуальной свободы. Французский историк Алексис де Токвиль, побывав в США в тридцатых годах, писал: “Я не знаю другой такой страны, где люди были бы так одержимы деньгами”. Деньги ценятся и как символ успеха, и как средство не ограничивать себя в покупках, к чему стимулирует реклама. В 19 веке американский писатель Х. Д. Торо призывал американцев: “Simplify your needs” (*Снизьте свои потребности*), однако Америка пошла в противоположном направлении [4]. Именно поэтому многие молодые люди из обеспеченных семей начинают приобретать собственный рабочий опыт, нанимаясь в чужие агентства, тем самым самоутверждаясь. Характерная черта ментальности – тенденция к четкому планированию своей жизни.

Американцы упорно работают, чтобы нажить состояние, и получают от этого наслаждение. Они уважают тех, кто заработал миллион. Любят смотреть передачи по телевизору и читать о сверхбогатых людях, восхищаются женщиной, которая может купить себе платье за 20 000\$ и богатыми людьми, которые могут себе позволить совершать перелеты на собственных самолетах. Американцам доставляет удовольствие мысль о том, что если будут

упорно работать, то они обязательно разбогатеют. Они всегда любили истории о том, как бедняки, упорно работая, достигали высот в материальном и социальном положении. Им гораздо сложнее понять людей, находящихся в безысходном материальном положении, безработных. Их характеризует преобладание материализма и стяжательства в практическом и рассудочном отношении к действительности. Нельзя не оценить их бережного отношения к своему времени. Выражение “Время – деньги” пришло из Америки. Для них знания через наблюдения важнее знаний, добытых другим путем. Их отличительная особенность заключается также в тенденции воспринимать действительность через собственный опыт [5].

Американцы с удовольствием тратят деньги: путешествуя, останавливаются в лучших отелях, посещают самые дорогие магазины. Ко всему лучшему они привыкли у себя дома. В обычном американском доме две ванны, отдельные спальни для каждого ребенка, гараж и несколько телевизоров, на кухне много дорогих электрических бытовых приборов, так как американцы стремятся экономить время. Следует отметить и такую важную характеристику американцев, как щедрость и стремление к благотворительности. В Америке огромное количество благотворительных фондов, и многие с готовностью жертвуют деньги на благие цели.

Необходимо помнить, что личное пространство у англосаксов при устной коммуникации составляет один метр тридцать сантиметров, в то время как у азиатов, латиноамериканцев, русских оно в среднем равно пятидесяти сантиметрам.

Присущие вьетнамцам черты: терпеливость, бережливость, быстрая приспособляемость к окружающей среде, организованность – образующие в целом национальный характер, сформировались под влиянием климата, географического положения страны, исторических особенностей ее развития. В этой связи следует особо отметить, что вьетнамцы, даже малообразованные, как правило, хорошо знают историю своей страны, уверенно называют давние исторические факты, либо живших в разные эпохи государственных деятелей, писателей, поэтов. Например, известный вьетнамский полководец XIII в. Чан Хынг Дао, под командованием которого были разбиты монгольские войска, до сих пор остается национальным героем, его имя хорошо знает каждый вьетнамец. Памятники Чан Хынг Дао имеются в разных городах Вьетнама, его именем названы улицы в Ханое, Хошимине и других городах СРВ. В этой связи следует отметить, что американцы, даже высокообразованные по американским стандартам, как правило, плохо знакомы с культурой, литературой и историей своей страны, о чем свидетельствуют личные беседы с американцами.

Как известно, в англоязычных странах преобладают протестантские конфессии. Во Вьетнаме живут приверженцы различных религиозных конфессий: даосизма, буддизма, христианства (католицизма) и др. Однако вьетнамцы не религиозны в нашем понимании этого слова. У них с древних времен господствует культ предков. В каждом доме есть подобие алтаря, посвященного предкам данной семьи. С этим связано и почитание вьетнамцами пожилых людей. Вьетнамцы, в отличие от англосаксов, балуют своих детей, и им многое позволено, что, однако не приводит к плохим последствиям.

Исторические особенности развития страны, специфические условия жизни сформировали у вьетнамцев патриотизм, стойкость, выносливость, трудолюбие, целеустремленность и практичность в повседневной жизни. Постоянная борьба с трудностями развила у вьетнамского народа дисциплинированность и здравый смысл, привела к тому, что вьетнамцы даже в самых критических ситуациях сохраняют самообладание. Как и большинство представителей восточной культуры, вьетнамцы обладают такими качествами, как своего рода артистичность, церемонность и дипломатичность в общении с людьми, особенно с иностранцами. Что касается церемонности, то здесь можно провести определенную параллель с англичанами: вьетнамцы не ходят в гости без предупреждения, чтобы не смутить хозяина (надо дать подготовиться к встрече); но в отличие от англичан, они приходят с практичными подарками (что-нибудь полезное для дома).

В национальном характере вьетнамцев уживаются красноречие и сдержанность, невозмутимость и эмоциональность. Они придают большое значение тому, чтобы выглядеть приятными, много улыбаются и избегают грубой критики и жалоб. Здесь также определенное

сходство с англичанами. Джордж Микеш в своей известной книге об английском этикете “How to be an Alien” так описывает поведение англичан в ресторане: “Они могут ворчать и жаловаться друг другу на скверное обслуживание и плохое качество пищи, но для них невероятно трудно напрямую пожаловаться персоналу. Жаловаться означает *устраивать сцены* или *привлекать к себе внимание окружающих* – это запрещено неписанными законами. И если официант спрашивает клиента, все ли в порядке, они вежливо улыбаются и бормочут: “Yes, fine, thanks” (Да, все прекрасно, спасибо). Некоторые “смелые” люди могут пожаловаться, но их жалобы звучат робко и произносятся извиняющимся тоном” [6]. В подобной ситуации американцы ведут себя иначе. Американский девиз – *Say what you mean, and mean what you say* – *Говорите то, что вы думаете на самом деле, и думайте так, как поступаете*. Они придерживаются постулата “*honesty is the best policy*” (честность – лучшая линия поведения). Дети часто спорят с родителями, граждане критикуют действия правительства. Если суп холодный, а мясо жесткое, клиент обязательно пожалуется официанту. Если учитель неправ или допустил ошибку, если плохо объясняет учебный материал или дает нечеткие указания, студент может сказать ему об этом; если начальник ошибается, служащий в вежливой форме ему на это укажет [7]. В отличие от американских студентов студенты из Китая и Вьетнама на первых порах обучения в европейских и американских вузах демонстрируют глубокое почтение к преподавателю (как это принято у них на родине), и боятся задавать вопросы, если что либо им непонятно, считая, что это оскорбит преподавателя, и тем более не будут исправлять его ошибки. Не случайно в Америке для студентов из юго-восточной Азии организуются подготовительные курсы, на которых их обучают американскому речевому поведению.

Непосредственным образом проявление национального менталитета, врожденная вежливость находит отражение в языке. Во вьетнамской разговорной речи широко употребляются фразовые частицы, которые сообщают высказываниям дополнительные смысловые, эмоциональные и модальные оттенки. Употребление частицы *а* свидетельствует об уважительном либо сердечном отношении к своему собеседнику. Основным качеством своего характера вьетнамцы называют дружелюбие. Возможно поэтому во вьетнамском языке не существует категории *нейтральных личных местоимений* как в русском или английском языках (*ты, вы* и т. д.), в их роли выступают термины родства (*старший брат, сестра, тетя* и т. д.): *Ань* и *Ти* (брат и сестра).

Например, “Сколько вам лет? Кем вы работаете?” У мужчин следует спросить “*Ань бао ньеу туой? Ань лам нге зи?*”, у женщины: “*Ти бао ньеу туой? Ти лам нге зи?*”

Этот лингвистический феномен говорит не только об удивительной сплоченности вьетнамского народа, но и его необычайной вежливости. Отличие в стратегии речевого поведения вьетнамцев заключается и в форме обращения к собеседнику: принято обращение по имени (во Вьетнаме очень мало фамилий).

У вьетнамцев широко распространена поговорка “Сердце других меряй по-своему”. Они очень наблюдательны, быстро замечают малейшие детали в поведении собеседника и достаточно легко “разгадывают” его, корректируя по нему свое поведение. У них высоко развито чувство собственного достоинства, но вьетнамцы хорошо владеют собой и не позволяют эмоциям выплескиваться наружу даже в острых ситуациях.

Соблюдение правил вежливости в англоязычной среде также является одним из важных условий эффективной коммуникации. Демократичная индивидуалистическая англо-американская традиция обнаруживает универалистскую тенденцию к общению. Она проявляется в использовании единообразного подхода к коммуникантам – в противном случае под угрозу ставится соблюдение священного кодекса равенства и справедливости, основополагающих индивидуалистических ценностей. Наиболее распространенными являются: модальные модификаторы, среди которых различаются: группы лексических единиц со значением вероятности, маркеры субъективной модальности; конструкции с *right* и конструкции с *mind*. Модификаторы со значением вероятности типа *possibly, by (any) chance, happen* часто упот-

ребляются при выражении вежливого вопроса или просьбы, придавая им оттенок предположительности, как бы ставя под сомнение возможность того, о чем спрашивается.

При общении с вьетнамцем иностранец сталкивается с патриархальной медлительностью и одновременно с откровенной любознательностью; с ярко выраженной любовью к национальным культурным ценностям и готовностью познакомиться с жизнью других народов. Они с интересом воспринимают новые идеи, оставаясь при этом на своих национальных позициях.

Отличительной особенностью американцев считается их чрезмерный прагматизм. Они ценят все что практично, эффективно и современно. Часто они не могут понять приверженность других народов к своим культурным ценностям, традициям. С другой стороны, представители иных культур не одобряют прагматичный, лихорадочный образ жизни американцев. Несмотря на эти качества, которые многими иностранцами воспринимаются как недостатки, американцы в целом считаются очень милыми, приятными людьми. Они всегда готовы помочь иммигрантам, поэтому ассимиляция иностранцев проходит безболезненно и быстро. Однако выходцы из юго-восточной Азии (китайцы и вьетнамцы) не интегрируются в американскую культурную среду, оставаясь в границах национально-культурного пространства своей диаспоры.

Несмотря на усиленную модернизацию и сопутствующие ей социально-экономические и ментальные трансформации, большинство населения Социалистической Республики Вьетнам по-прежнему являются жителями деревень, либо горожанами в первом или втором поколении. Существование аграрной культуры является неременным условием сохранения традиционной семьи с присущим ей набором средств воспроизводства этничности. Как в семейной, так и в общественной жизни поведение человека издавна определяется соответствующими традициями и правилами. Например, вьетнамский обычай требует проявлять уступчивость в отношении собеседника (разумеется, не по принципиальным вопросам) в соответствии с популярной во Вьетнаме поговоркой: “Если ты уступишь кому-нибудь дорогу, тебе самому будет свободней по ней идти”. Тем не менее, в достижении поставленной цели вьетнамцы упорны, энергичны. Следует отметить, что уступчивость вьетнамцев – это проявление гибкости национального характера в сочетании с врожденным прагматизмом. В этом заключается одно из основных отличий их национального характера и образа жизни от характера и стиля жизни англосаксов, которые постепенно утрачивают некоторые свои традиции и обычаи. Уже стали мифами некоторые стереотипы английских традиций: не только ушла в прошлое традиция *five o'clock tea*, но и чай больше не является основным напитком в Англии. Недавние скандалы в королевском семействе уменьшили ее влияние и роль в стране. Разговоры о королевской семье – табу среди подданных Британского общества. Расширяется круг тех, кто выступает за отмену монархии [8].

Нельзя не отметить и отличия в семейном укладе. У англосаксов нет таких тесных отношений между детьми и родителями. Дети рано начинают самостоятельную жизнь, зарабатывая себе на жизнь. Вьетнамский обычай дарить детям деньги на Новый год был бы неуместен у англичан и американцев, как и любые формы баловства детей, принятые во Вьетнаме. Заработать состояние, а не получить его в наследство – вот высший принцип американцев.

Разумеется, и в современной реальной и быстро меняющейся жизни вьетнамцев многие традиции и обычаи, как и основные черты национального характера, претерпевают значительные изменения, превратившись в своеобразную иерархию нравственных ценностей, не оказывающих уже такого сильного влияния на повседневную жизнь вьетнамца как прежде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлюк З. В. Социокультурный компонент в преподавании делового английского языка // Язык-Образование-Культура-Общество: от идеи к реализации. Материалы межвузовской научно-методической конференции. – М.: Пограничная Академия Федеральной Службы Безопасности. – 2006. – С. 184.
2. Вьетнам. Карманная энциклопедия. – М.: Изд. Дом “Муравей-Гайд”. – 2001. – 240 с.

3. Цит. по: Птахина А. Английский анекдот как отражение национальной культуры // English. – 2004 г. – №13. – С. 30-31.
4. Speak out. Журнал для изучающих английский язык. – М.: Глосса-Пресс. – 2002. – №3. – С. 6.
5. Сысоев П. В. Феномен американской ментальности // Иностранные языки в школе. – 1999. – №5. – С. 68-73.
6. Speak out. Журнал для изучающих английский язык. – М.: Глосса-Пресс. – 2000. – С. 22.
7. THE U. S. A. Customs and Institutions by E/ Tiersky@ Pearson Education Company, 1998.
8. Романов К. New View on the UK.// English/ – 2005. – №18. – С. 49.

ГУМАНИТАРНЫЙ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОВД

Кожина Ю.Г.,

заведующий кафедрой иностранных языков
Дальневосточного юридического института
МВД России, к.пед.н., доцент

Современная эпоха развития российского общества ставит перед гражданами ряд общенациональных задач, взаимосвязанное решение которых должно существенно повлиять на изменение масштабов, структуры преступности и способов совершения преступлений, повлечь позитивные сдвиги в правовой культуре и нравственности граждан. Разрешение этой проблемы требует создания стройной педагогической системы гуманитарной и мировоззренческой подготовки, направленной на формирование культурных и высококвалифицированных специалистов, отличающихся личностной зрелостью и сформировавшимся профессиональным мастерством, которые найдут оптимальные выходы в различных служебных ситуациях [1]. Требованием времени становится то, что высшая школа должна готовить высококвалифицированных специалистов, умеющих эффективно решать профессиональные задачи на уровне последних достижений мировой науки и техники и, вместе с тем, интеллигентов, то есть культурных, духовно богатых людей. Необходимость овладения такими качествами относится к специалистам как гуманитарного, так и естественного направления. Человек, усвоивший только узкопрофессиональные знания и навыки, может быть только ремесленником, без овладения достижениями человечества в духовной области его невозможно считать человеком интеллектуально развитым, интеллигентным, культурным, обладающим сформированным гуманистическим мировоззрением. [2]. Ради этого в настоящее время в России идет интенсивный процесс смены образовательной парадигмы, фундаментальной переориентации всей системы образовательного процесса. Образование (в отличие от обучения, инструментально и предметно ориентированного) есть, прежде всего, надпредметная, ценностно-ориентированная система знаний, формирующая образ личности специалиста как целостного и органичного субъекта культуры

Центральная идея процесса гуманитаризации – раскрыть возможности, заложенные в индивидууме, всесторонне культивировать его достоинство, обосновать духовные позиции в процессе внутреннего диалога, что особенно важно при подготовке специалиста для ОВД. Служить этому должно гуманитарное знание, которое в меняющемся мире связано с непрекращающимися попытками пересмотра фундаментальных принципов, лежащих в его основе, но неизменным является то, что оно связано с познанием человеком самого себя и создаваемой им реальности, жизни, поскольку человеку невозможно дистанцироваться от социокультурной ситуации, для которой в современной России характерен поиск судьбоносных решений [3].

Ключевую роль в реализации такой цели призвана сыграть гуманитаризация образования, которая включает множество компонентов, обеспечивающих проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий как создателя и носителя социально-культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии. Гуманитаризация

образования - это принятие этих внутренних ориентиров вузовской подготовки специалистов, нужно отметить, что эта проблема стоит не только перед системой образования МВД России, но характерна вообще для системы вузовского российского образования в целом [4].

В современной педагогической науке сложился распространенный подход, согласно которому утверждается, что проблема жизнедеятельности педагогического процесса требует построения «гуманитарной системы», которая должна быть представлена как субъективная реальность во внутреннем мире субъектов. Гуманитарные системы в целом характеризуются тем, что создают системы моделей, неразделимо сочетающие в себе сознательный и бессознательный компоненты, они изменяются под влиянием внутреннего состояния системы и внешних обстоятельств, язык гуманитарных систем сочетает в себе логическую и образную составляющую. Черты гуманитарной системы: творческий подход, своеобразие атмосферы учебного заведения, неподражаемость личности — все это суть проявления целостности. Гуманитарная система как живой организм направлена не на выживание, а на формирование личностных мировоззренческих ценностей человека.

Гуманитаризация образования должна основываться на следующих антропологических положениях:

- человек - саморазвивающаяся система; высшее образование должно помогать саморазвитию, а не подменять его;
- человек - открытая система; необходимо глубокое изучение его связей с социальным миром, воздействие на него достижений мировой и национальных культур;
- человек - биопсихосоциальное существо; следует учитывать влияние на него генетического кода, природный характер психики и ее развитие, «социокод» человеческого поведения.

Формируя культуру и мировоззрение сотрудника ОВД, нужно избегать узкопрофессиональной направленности мышления, развивая его до творческого, диагностического, эвристического уровней. Для специалистов в области юриспруденции очень важно развивать аналитическое мышление, сочетающееся с «синтетической способностью суждения», способностью к абстрагированию, к выработке алгоритмов действий и умению переносить их в новые условия.

Вопрос о дефиците гуманитарного образования в высшей школе весьма непрост, он нуждается в серьезных теоретических исследованиях и методологических обоснованиях. Дефицит этот появился не сегодня, и вызван он вполне объективными историческими факторами. Применительно к рассматриваемой проблеме можно выделить следующие тенденции, характеризующие нынешний этап развития общества, разделив их на общие, характерные для любого постиндустриального общества, и частные, учитывающие особенности России: удвоение базы знаний через каждые 5-10 лет; устаревание примерно половины конкретных профессиональных навыков через каждые 10 лет; широчайшее внедрение, в том числе и в сферу образования, телевидения, мультимедиа, компьютерных технологий, баз данных. В связи с этим образование утрачивает нравственный, личностный, предметно-деятельный контекст и смысл - происходит смещение ценностных ориентации: ценностями первого порядка становятся наука, техника и их достижения. Между тем, гуманитарный элемент должен быть представлен во всех образовательных программах и на всех уровнях образования, чтобы удовлетворить разнообразные интересы обучающихся, обеспечить условия для формирования творческой личности, способной к постоянному росту и самосовершенствованию.

Как нельзя абсолютизировать роль «бесстрастной» науки, так нельзя и сводить сущность информации только к ее коммуникативным функциям. В социологии имеется термин «логика культуры», где на первое место по значению выдвигается культура диалога как общения, дающего информацию о внутреннем, духовном мире человека, его мировосприятии и мироощущении [6].

Классическим примером подмены образования обучением следует считать компьютеризацию учебного процесса, в том числе и в рамках изучения предметов гуманитарного цикла. Несомненно, компьютеризация в современном мире необходима, является условием про-

гресса и существования современного мира. Однако абсолютизация компьютерного обучения приводит к разрушению классической схемы «учитель-ученик» («преподаватель-студент», «субъект – субъект образовательного процесса»), потому что происходит преобладание логической компоненты в ущерб историко-культурной и социокультурной. В результате образование утрачивает нравственный, личностный, предметно-деятельный контекст и смысл - происходит смещение ценностных ориентации: ценностями первого порядка становятся наука, техника и их достижения. Между тем, гуманитарный элемент должен быть представлен во всех образовательных программах и на всех уровнях образования, чтобы удовлетворить разнообразные интересы студентов, обеспечить условия для формирования творческой личности, способной к постоянному росту и самосовершенствованию.

Цель гуманитарного образования - придать информации личностный смысл. Можно утратить личностный смысл образования, сводя работу студентов только к занятиям в компьютерных классах и читальных залах, может закрепиться установка на безличностного исполнителя, теряющего драгоценный опыт общения и возможность внепланового диалога. Вот почему сегодня приветствуется внедрение и рекомендация личностных, авторских программ, не исключая знакомство с общепринятыми эталонами и концепциями.

Гуманитарное образование выходит за рамки узкого профессионализма. В центре изучения гуманитарных дисциплин - человек в его сложных взаимоотношениях с обществом и окружающим миром. В условиях, кардинальных изменений в обществе гуманитарное образование должно помочь сотрудникам ОВД сформировать жизненные ориентиры, способствовать самоопределению и самореализации личности в сложном мире, воспитать гражданственность и патриотизм, что и составит возможность развития позитивного мировоззрения.

Среди множества взаимосвязанных проблем гуманитаризации образования - проблема обеспечения высокого уровня гуманитарной подготовки специалиста за короткое время, отводимое на цикл гуманитарных дисциплин. В связи с этим необходимо обратить внимание на непрерывность гуманитарного образования в вузе. Формировать личность студента должны все науки, преподаваемые в институте. Для них характерна система, создающая основу для дальнейшего пополнения гуманитарных знаний. Базовые курсы закладывают основу для самообразования, которое может продолжаться всю жизнь. Важность этих курсов заключается в том, что они имеют мировоззренческую гуманистическую направленность, противостоящую технократизму и прагматизму сегодняшней жизни. Такие гуманитарные дисциплины, как политология, социология, история, иностранный язык непосредственно выходят на самые актуальные проблемы социальной реальности, показывают, при каких условиях личность из объекта может стать субъектом социальных отношений.

При анализе содержательного аспекта выясняется, что гуманитаризация понимается как проникновение гуманитарных знаний и принципов в преподавание всех учебных дисциплин, что и предполагает изменение их содержания в духе гуманитарной направленности.

В организационном аспекте под гуманитаризацией стали понимать отказ от авторитарных форм обучения, переход к педагогике сотрудничества, целью которого является совместный поиск истины преподавателем и обучающимся. В этом плане гуманитаризация совпадала с гуманизацией высшего образования, под которой понимается возможность проявления и реализации способностей обучающегося и преподавателя, утверждение их собственной индивидуальности в процессе обучения.

В методическом аспекте гуманитаризацию высшего образования связывали с полным или частичным отказом от типовых программ изучаемых дисциплин, с разработкой нескольких курсов лекций по одному предмету, подготовленных разными преподавателями с учетом их воззрений, способа мышления, личного опыта и т.д., с разработкой авторских курсов, с переходом к чтению спецкурсов, с расширением возможности выбора студентами учебных курсов и преподавателей, с переходом к многоступенчатому образованию.

Важным в процессе реализации гуманитарного и мировоззренческого аспектов подготовки специалистов для ОВД становится и формирование профессионально-важных качеств юриста. Особое место в проблеме развития профессиональной направленности занимает аспект

целей, интересов и склонностей, тесно связанные со специальными способностями, необходимыми для эффективной деятельности. Эффективность формирования профессиональных качеств юриста во многом зависит от уровня разработки вопроса о наборе личностных свойств, необходимых работникам правоохранительных органов в их повседневной деятельности. Деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с интенсивными нагрузками. Являясь заслоном общества от антиобщественных и негативных процессов, эти специалисты, сотрудники ОВД, в большой степени испытывают на себе губительное воздействие. Наиболее слабые уходят из ОВД либо предают интересы службы, нанося тем самым вред обществу в целом. Поэтому остро стоит вопрос развития у сотрудников ОВД социально и деятельностно зрелой, устойчивой профессиональной направленности, а также позитивно-го профессионального мировоззрения.

Вопросы о содержании, психологических механизмах формирования специальных юридических знаний и навыков в условиях высшей школы неоднократно поднимались специалистами, изучающими основные профессионально-нравственные качества юриста и пути их развития воспитания у сотрудников ОВД. Следует отметить, что ряд профессий требует от работников соблюдения определенного кодекса поведения, наличия соответствующих моральных свойств. Отсутствие таких качеств свидетельствует о профессиональной непригодности. Не является исключением в этом плане и профессия юриста. В ней особое значение придается таким нравственным качествам, как гражданское мужество, справедливость, неподкупность, гуманность. Все это относится к числу гражданских свойств, которые обеспечивают правильное взаимодействие индивида с обществом, государством. Эти качества складываются на относительно более поздних этапах становления личности, когда в достаточной мере уже сформированы отношения человека к труду, людям, собственности, общественному порядку и к самому себе. Поэтому забота в условиях вуза об укреплении у сотрудников ОВД гражданских качеств - это забота об их моральном облике, его составных частях: трудолюбии, человечности, уважении человеческого достоинства и т.п. Проявление неупорядоченности, заносчивости, высокомерия — это признак незрелости гражданских и личностных свойств.

Курс на гуманизацию образования - насущное требование современности. Поворот к личности открывает широкие перспективы приобщения к идеалам гуманизма, пробуждения в человеке чувства добра, способности к сопереживанию, милосердию, согласию, готовности к диалогу. Широко известны в этом отношении слова К.Д. Ушинского о том, что воспитание - это основная и решающая педагогическая категория, и при ее отсутствии обучение не дает положительных результатов: «Воспитание есть развитие и укрепление всех вообще душевных способностей. Развитие ума, достигаемое обучением, занимает в этом процессе значительное место, но его роль вспомогательная и не решающая» [7]. Наивысшая цель гуманитаризации воспитания - это способность личности к созиданию в интересах общества. Подготовка к этому развитию идет через гуманитаризацию образования и приданию ему высоких мировоззренческих смыслов. Учет человеческого фактора, обеспечивая успешное преодоление многих проблем, также создает оптимальные условия для педагогического общения, являющегося знаковым компонентом образования и обуславливает конечный успех этой деятельности.

Таким образом, реализация гуманитарного и мировоззренческого аспектов подготовки специалистов для ОВД дает решение проблемы развития позитивного профессионального мировоззрения в значительной степени определяется тем, насколько последовательно будет проводиться в жизнь положение о неразрывности гуманитарного и профессионального образования сотрудников правоохранительных органов в условиях юридического вуза МВД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколова Е. Н. Педагогическая система морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Московский университет МВД России. Москва 2009г.

2. Билим И.П., Николаева А.Г. Традиции и новации социально-гуманитарного образования в России (региональный аспект) // Высшее образование на Дальнем Востоке: история, современность, будущее: Мат-лы науч. конф. Владивосток, 1998. С. 172-173.
3. Зиновьев А. А. На пути к сверхобществу. М, 2000. С.80-83.
4. Козлов С. Методика: наука? искусство? ремесло? // Высшее образование в России. 2001. №2. С. 113.
5. БАХТИН М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986. С. 11.
6. Зинченко В.П. Проблемы гуманизации и социальной ответственности // Вопросы философии. 1989. № 1. С. 8-9.
7. Ушинский КД. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М., 1953. С.17.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Лыскова М.И.,

доцент кафедры философии, иностранных языков
и гуманитарной подготовки сотрудников органов
внутренних дел Тюменского института повышения
квалификации сотрудников МВД России,
к.филос.н.

Вступление России в Болонский процесс определило новые тенденции развития языкового образования. Это необходимость владения как минимум одним иностранным языком на уровне международных стандартов. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе, и из учебной дисциплины он превратился в базовый элемент современной системы образования. Востребованность иностранных языков в современном обществе обусловлена глобализацией интеграционных общественных процессов, межгосударственной интеграцией в сфере образования, требованиями, предъявляемыми к качеству образования. В современном мире языковое образование выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности и реализации человека в поликультурном и мультилингвальном обществе.

Одним из ключевых понятий коммуникативного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам является межкультурная коммуникативная компетенция, отражающая способности человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Результатом образования в области иностранных языков должна явиться вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. В современном процессе обучения иностранным языкам особый акцент делается на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Это сопоставление предполагает осознание обучающимися себя в качестве культурно-исторического субъекта, обеспечивает их взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие, и в то же время является средством и результатом формирования вторичной языковой личности. Готовность к межкультурному социальному взаимодействию является одним из показателей сформированности вторичной языковой личности.

В рамках профессионально ориентированного образования организация обучения иностранным языкам должна стремиться к достижению следующих целей: 1) формирование и развитие иноязычной компетенции, необходимой и достаточной для эффективного решения профессиональных задач; 2) развитие способностей и качеств, необходимых для

формирования индивидуального и творческого подхода к овладению новыми знаниями¹. Социальный заказ предполагает постоянное совершенствование системы иноязычной подготовки, при которой владение иностранным языком как средством межкультурного и профессионально-делового общения становится обязательным компонентом профессиональной квалификации, профессиональной иноязычной коммуникации.

Требование обеспечения высокого качества языковой подготовки в вузе присутствует буквально во всех официальных документах последнего десятилетия. Иностранный язык рассматривается как инструмент достижения цели качественной профессиональной подготовки, при этом в действительности его роль значительно шире и весомее. На основании этого можно сформулировать проблему практического овладения навыками иноязычной коммуникации специалистами в разных отраслях, в т.ч. в сфере органов внутренних дел. Современное представление о высококлассном специалисте в сфере органов внутренних дел включает широкий спектр разного рода характеристик. Навыки иноязычной коммуникации являются одной из важнейших составляющих профессионального портрета специалиста данного профиля.

Иностранный язык в системе профессиональной подготовки в вузах, выпускающих специалистов для органов внутренних дел, выполняет несколько основных функций: 1) формирование профессионально значимых навыков коммуникации и формирование знаний, относящихся к профессиональной деятельности обучающихся; 2) повышение общекультурного уровня образованности специалиста.

Расширение международных контактов и сотрудничество на всех уровнях, политика интеграции нашей страны в мировое образовательное и информационное пространство требуют от современного профессионала умения взаимодействовать с представителями других культур в целях личностного развития и осуществлять успешную межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере.

Итак, в современной образовательной среде часто подчеркивается, что в рамках профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля особое внимание необходимо уделять формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Решение этой задачи актуально и для системы образовательных учреждений МВД России, особенно в условиях возросшего внимания общества к общей и профессиональной культуре сотрудников органов внутренних дел, недостаточный уровень которой способствует снижению доверия граждан к правоохранительным органам.

В создавшихся условиях, когда коммуникативная культура рассматривается как компонент профессиональной культуры личности сотрудника полиции, возрастает роль иностранного языка в подготовке специалиста. Владение иностранным языком становится важным компонентом профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции средствами иностранного языка подразумевает реализацию не только образовательных целей, но и воспитательных, направленных на повышение культурологического потенциала обучающихся, совершенствование их морально-нравственных качеств, формирование уважительного и толерантного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, развитие способности понимать взгляды представителей другой культуры. Иностранный язык в данном контексте является средством формирования поликультурного мировоззрения личности обучающегося.

В самом обобщенном виде целью профессионально-ориентированного изучения иностранного языка в вузе МВД России является дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося (лингвистической, социокультурной, прагматической), но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной деятельности.

¹ Медведева Н.Е. Пути повышения качества преподавания иностранного языка // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.- 2008.- № 4.- С. 64.

Курс иностранного языка в вузе МВД России носит коммуникативно-прагматический и профессионально-ориентированный характер. Достижение образовательных целей способствует расширению кругозора обучающихся, повышению уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Общеизвестно, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает большим воспитательным и развивающим потенциалом и, таким образом, способствует эмоциональному и нравственному развитию личности человека, изучающего данную дисциплину. В современной методике обучения иностранному языку, построенной на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающегося, последний выполняет роль субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия.

Вышеизложенные тезисы можно проиллюстрировать на примере обучения одному из видов иноязычной речевой деятельности – говорению. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры, принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации в контексте будущей профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетенции способствует развитию способности личности адекватно и эффективно взаимодействовать с партнерами по профессиональному общению, принадлежащим к иным лингвоэтнокультурным сообществам. Очевидно, что необходимой основой формирования профессиональной компетенции является соответствующее учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

В частности, на занятиях по иностранному языку, целью которых является формирование и развитие навыков диалогической речи в сфере профессионального общения, используется актуальный аутентичный языковой материал, который носит профессионально-ориентированный характер. Диалогическая речь представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Все функции устного общения – информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная – осуществляются при этом в тесном единстве. Система упражнений, тексты и задания направлены на закрепление и активизацию лексического материала и на формирование навыков диалогической речи на иностранном языке в наиболее типичных ситуациях профессионального общения с иностранцами, возникающих при охране общественного порядка. Поскольку формирование иноязычной языковой компетенции происходит непосредственно в ситуациях общения, обучающиеся начинают воспринимать иностранный язык как средство социализации, приобщения к иностранной культуре, общения и взаимопонимания с зарубежными коллегами в потенциальных ситуациях повседневной и профессиональной жизни. Такая профессиональная и коммуникативная ориентированность процесса обучения иностранному языку также способствует повышению мотивации к его изучению.

Подобная работа способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих сотрудников органов внутренних дел, а также пониманию своей собственной профессиональной культуры и ее связи с другими профессиональными культурами.

ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР КОММУНИКАНТА В ВОЗНИКНОВЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-ДИСКОМФОРТНОЙ СИТУАЦИИ

Мельникова И.В.,

старший преподаватель кафедры
«Интенсивное изучение иностранных языков»
Государственного университета – УНПК (г. Орёл)

Личность человека (языковая личность в частности) представляет собой сложное многогранное явление. В связи с этим А. Ф. Лосев замечает, что «личность есть такая единст-

венность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но и вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же себя соотносит со всеми окружающими» [4: 103].

Многообразие личности проявляется в том, что, во-первых, она является сосредоточением и результатом социальных законов. Во-вторых, личность – продукт исторического развития этноса. Следует также отметить принадлежность личности к психической сфере. Кроме этого, личность выступает как создатель и пользователь знаковых, то есть системно-структурных образований [1: 22]. Таким образом, можно выделить две стороны личности: внешнюю и внутреннюю стороны. Личность социальна, она формируется под влиянием социальной обстановки, общественно-исторических условий, в которых она живёт и действует. Сюда входят нормы и традиции, принятые в данном социуме, а также выполняемые социальные роли, определяемые социальным статусом, профессией, национальной принадлежностью, образованием, возрастом и др. Внутреннюю сторону обусловлена типом личности (психологическим и коммуникативным), интересами, мотивами, интенциями, установками и взглядами участников конфликта и др. [5].

Языковая личность, с точки зрения Ю.Н. Караулова, представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью. Отсюда структура языковой личности представляется состоящей из 3-х уровней: 1) *вербально-семантического*, или лексикона личности; 2) *лингво-когнитивного*, представленного тезаурусом личности, то есть картины мира; 3) *прагматического* или *мотивационного*, заключающего цели, мотивы, интересы, стремления, установки и морально-нравственных интенции личности [1: 238].

Ю.Н. Караулов отмечает, что вербально-семантический уровень предполагает оперирование отдельными словами, установление разнообразных грамматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, то есть для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений.

На лингво-когнитивном или тезаурусном уровне единицами выступают обобщенные (теоретические или обыденно-житейские) понятия, генерализованные высказывания, дефиниции, афоризмы, крылатые выражения, пословицы, поговорки. Из возможного множества понятий отдельная личность выбирает только те, которые наиболее точно соответствуют ее представлениям, в значительной мере отражают ее жизненную позицию. Субъективная иерархия ценностей личности строится с учетом индивидуальных предпочтений, тем не менее, часто ведущие позиции отдаются общераспространенным стереотипным для данного социально-речевого коллектива понятиям.

Первые два уровня формируются под воздействием ведущего, личностного уровня, и в то же время они создают условия для проявления личностных качеств на каждом из названных уровней.

Одно из возможных рассмотрений личности как некоего единства функциональных составляющих предполагает вычленение в структуре личности *Я телесного* (физического и физиологического), *Я социального*, *Я интеллектуального*, *Я психологического* и *Я речемыслительного* [4: 106]. *Я речемыслительное* в определенной мере объединяет остальные составляющие, но имеет также свои собственные черты, например, владение речью. Каждая из сторон личности характеризует определенный ее аспект. Так, *Я телесное* сообщает о возрасте, поле коммуниканта, а также о его физическом и психическом состоянии (болезнь, паника). Через посредство *Я социального* выражается общественный статус участников коммуникации (профессия, занятие), их роли относительно друг друга (наниматель – служащий, муж – жена), а также их специфические роли, характеризующие социальную ситуацию (хозяин дома – гость, учитель – ученик). *Я интеллектуальное* включает знания участника о своем собеседнике, о ситуации общения, о предмете разговора, а также объем его фоновых знаний,

уровень образованности. *Я психологическое* определяется типом личности коммуниканта, его темпераментом, кроме этого здесь можно говорить о целях, намерениях собеседников, влияющее на их речевое поведение. *Речемыслительное Я* связано со способностью человека адекватно интерпретировать принятое сообщение, кодировать и декодировать получаемую информацию. Любая речевая коммуникация представляет собою акт означивания текста в процессе его интерпретации, т.е. любой индивидуум, создавая свою картину мира, основывается на пред-понимании, включающем в себя допущения, неявно выраженные в используемом языке. Коммуникация также рассматривается как процесс передачи знания от одного собеседника другому в соответствии с правилами кооперации, при этом минимальная единица общения включает 4 набора знаний: знания индивидуума о мире и о самом себе и знания, важные в данный момент, как для первого участника коммуникации, так и для второго. Следовательно, в речевом общении различают 3 типа передаваемой информации: информационное знание, метаинформационное знание (о коде и ситуации общения) и информация об отношении говорящего к высказыванию [2].

Мы считаем возможным выделение возрастного признака участников общения в качестве самостоятельного источника коммуникативного дискомфорта, так как в определенных ситуациях общения возраст может быть серьезным препятствием для продолжения разговора и привести к коммуникативной неудаче.

Исходя из допущения, что каждая из названных сторон личности может служить потенциальным источником коммуникативного дискомфорта, мы выделяем следующие типы коммуникативного дискомфорта, обусловленного спецификой личности коммуникантов (ср. типологию КД-ситуаций в работе Е.М.Мартыновой [3]):

1. КД, обусловленный различиями в объеме и содержании языкового тезауруса коммуникантов;
2. КД, обусловленный различиями в картине мира, в концептуальном тезаурусе коммуникантов;
3. КД, обусловленный несоответствиями целей, мотивов, установок и интенций коммуникантов;
4. КД, обусловленный психическим и/или физическим состоянием коммуникантов;
5. КД, обусловленный различиями в социальном статусе коммуникантов;
6. КД, обусловленный возрастом коммуникантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едитораил УРСС, 2002. – 264 с.
2. Манаенко Г.Н. Синтаксические средства реализации замысла говорящего (информационно-дискурсивный подход к синтаксическим явлениям) (Тезисы) // Материалы международной научной конференции «Изменяющийся языковой мир» // <http://www.language.psu.ru>.
3. Мартынова Е.М. Типология явлений коммуникативного дискомфорта в ситуациях диалога: Автореферат. ... канд-та филол. наук. – Орел, 2000. – 18 с.
4. Тарасова И.П. Структура смысла и структура личности коммуниканта // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 103-109.
5. Третьякова В.С. Конфликт глазами лингвиста // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 127-140. // <http://www.philology.ru>.

РАЗНОУРОВНЕВАЯ ГРУППА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Парнюк Н.В.,

доцент кафедры иностранных языков
Санкт-Петербургского университета МВД России,
к.псих.н., доцент

Значение изучения иностранного языка, его значимость в современном мире абсолютна бесспорна. Однако многие молодые люди, получившие среднее образование, т.е. уже

изучавшие иностранный язык в течение нескольких лет, в силу объективных и субъективных обстоятельств владеют языком на уровне Starter. Таким образом, в одной учебной группе университета могут оказаться студенты, имеющие различный уровень языковой подготовленности, что, в значительной степени, усложняет работу преподавателя в подобной группе.

Естественно, что индивидуальными для каждого студента являются и темперамент, и мотивация, работоспособность, прилежание, способности к разным видам деятельности, грамотность и знание родного языка, образованность, отношение к домашним заданиям, и наконец, посещаемость.

В данной статье под разноуровневой группой мы подразумеваем группу студентов, обучающихся вместе, несмотря на разный уровень владения языком. В разноуровневых группах перед преподавателем стоит сложная задача построить занятия таким образом, чтобы и «вершки», и «корешки» были одинаково вовлечены в учебный процесс и справились с целями, предъявляемыми курсом иностранного языка вуза. Ведь если уделять внимание только элементарным, базовым моментам, «сильные» студенты начнут скучать, и наоборот, если предлагать только сложный материал, «слабые» студенты почувствуют себя «неудачниками», все это в конечном итоге может привести к потере мотивации.

Особое желание выполнять те или иные действия возникают у большинства обучающихся только тогда, когда есть гарантия успешно справиться с предложенной задачей. Целями педагога в данном случае становятся, во-первых, обеспечение достаточного разнообразия таких действий, а во-вторых, индивидуализация целей в зависимости от уровня знания языка.

На нашей кафедре существует богатый опыт работы с разноуровневыми группами. В 2009 - 2010 годах было издано учебное пособие по французскому языку доцента кафедры Т.И. Кудрявцевой. Каждый модуль этого пособия включает материалы (тексты и упражнения к ним) для трех уровней языковой подготовленности курсантов. Таким образом, у каждого обучающегося есть возможность справиться с предложенной задачей, что в значительной мере сказывается на их мотивации при обучении языку. В настоящее время идет подготовка к написанию учебно-методического пособия для разноуровневых групп курсантов, изучающих английский язык. Обучаясь в одной группе, занимаясь по одному пособию, изучая одну тему, курсанты смогут выбрать текст и упражнения к нему в зависимости от уровня языковой подготовки. Однако и сейчас курсантам, изучающим английский и немецкий языки, преподаватели предоставляют учебные тексты, адаптированные под их языковой уровень. Таким образом, все курсанты вовлечены в работу по одной теме, с той лишь разницей, что у них одинаковые, но **разные по сложности тексты**.

В разноуровневых группах занятие необходимо построить так, чтобы один студент не зависел на все сто процентов от того, насколько силен или слаб его сосед по парте. Поэтому одним из элементов работы в разноуровневой группе является постоянная **ротация пар**. Например, в одном виде деятельности хорошо сработаются разноуровневые пары, в другом - пары, имеющие схожий уровень знания языка. Вероятно, при выполнении контролируемой деятельности подходит работа в паре «сильный-слабый». При более свободной, менее контролируемой, коммуникативной деятельности пара «сильный-сильный» будет большим плюсом для обоих партнеров. Работа в паре с «сильный-слабый» дает плюсы обоим сторонам: поддержка, помощь менее подготовленному студенту, с одной стороны; с другой стороны, сильный студент выступает в роли тьютера, к тому же он/она повторяет уже знакомый материал, как известно, что обучая, учишься сам. Варьирование при составлении пар является ключевым. Тем не менее, преподаватель должен постоянно учитывать межличностные отношения внутри студенческой группы, отмечая комфортность, конструктивность и работоспособность той или иной пары. Только дружественная обстановка является залогом успеха.

На занятии могут быть предложены **«поярусные» задания**. Кто-то тренирует лексические единицы, другая группа выполняет задание по грамматике (основанной на лексике темы), наиболее подготовленные студенты работают с текстом. В самом начале работы с

группой менее подготовленные студенты могут только отвечать на вопросы по тексту, в то время как «сильные» представляют комментарии, высказывают свое мнение, делают пересказ, составляют диалоги, подготавливают доклад и т.д. Более «быстрые» получают дополнительные индивидуальные задания.

Проектную деятельность можно рассматривать как значимый элемент в работе с разноуровневой группой. Все без исключения студенты, несмотря на уровень их языковой подготовленности, смогут внести свой посильный вклад при подготовке **совместного проекта**. Роль слабо подготовленных студентов будет не менее значимой – подбор материала, его оформление являются важными этапами работы над проектом.

Дифференцированные домашние задания - еще одна немаловажная деталь при работе с разноуровневой группой. Слабым - попроще, сильным – задания, требующие большего напряжения (challenging). И опять же, как и с текстами, задания могут быть одинаковыми, только имеющими разный уровень трудности. Например, True/False statements гораздо легче заданий Multiple Choice, а последнее легче, чем 'wh' вопросы.

Работа в разноуровневой группе требует от преподавателя большого вложения. Преподавание в такой группе будет эффективным, если оно не нацелено на «среднего» обучающегося, если всем без исключения предоставляется возможность добиться успеха, а целью всей преподавательской деятельности является создание позитивной рабочей обстановки, гарантирующей более результативное обучение.

ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Перекрестова О. М.,

доцент кафедры иностранных языков
Ростовского юридического института МВД России,
к.пед.н., доцент

Термин «коммуникативная компетенция» создал Делл Хаймс, определяя ее как внутреннее знание ситуационной уместности языка¹.

Д. Хаймс выделял в структуре коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции².

Необходимо отметить, что составляющие коммуникативной компетенции определяются сегодня более дифференцированно. В литературе можно встретить различные классификации составных частей коммуникативной компетенции. Многие авторы упоминают, как правило, следующие её части (компетенции): лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая (компенсаторная). Однако мы полагаем, что главным в умении общаться на иностранном языке следует считать, пожалуй, владение языковым строем этого языка, то есть *лингвистическую компетенцию*. Не случайно лингвистическая (или языковая) компетенция ставится всегда на первое место в иерархии компонентов коммуникативной компетенции.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, готовности к реальному иноязычному общению является основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе. Знание иностранного языка не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, на пути которого могут возникнуть неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, состояние «культурного шока», переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. Опыт обучения иноязычной культуре в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе позволили определить совокупность факторов, способствующих успешному формированию иноязычной социокультурной компетенции студентов.

Овладение иностранным языком как средством общения обеспечивает непосредственный доступ к культуре и социальному опыту других народов, а также предполагает реа-

лизацию в процессе обучения диалога культур, открывающего более широкие возможности для межкультурного взаимодействия. Знакомство с социокультурными явлениями родной и иноязычной культур целесообразно проводить на основе системы аутентичных текстов, используя следующие приемы: «капсула культуры», «группа явлений культуры», «анализ межкультурного общения», «культурная адаптация», минидрама о культуре, ролевая игра, интервьюирование носителей языка. Эффективное обучение иностранному языку возможно лишь при условии использования оптимальной методически грамотной технологии преподавания. Современная методическая наука активно развивается, используя данные о связях между языком и явлениями общественной жизни, о перспективах языковой политики, о функциональной нагрузке языка в разнообразных социальных и профессиональных сферах деятельности. В связи с увеличением количества международных контактов становится очевидным тот факт, что языковой барьер, то есть фонетические, лексические и грамматические ошибки, нарушение логики высказывания, неверное восприятие речи на слух, неправильная интерпретация семантики языковых единиц, непонимание грамматических структур и так далее, не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. Мы солидарны с теми, кто считает, что эффективное общение затрудняют также различные помехи и барьеры как на уровне иноязычной культуры (незнание культурных особенностей иноязычного общества), так и на социальном уровне (незнание характерных особенностей взаимодействия различных социальных групп внутри общества, а также особенностей интеракции людей в пределах одной социальной группы).¹ Таким образом, формирование межкультурной компетенции в значительной мере зависит от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков и речевых умений, но и достаточных социокультурных фоновых знаний, навыков и умений использования данных знаний в речи, а также адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный язык функционирует.

В связи с этим в курсе изучения иностранного языка курсантам РЮИ МВД РФ предлагается особое внимание уделять формированию социокультурной компетенции, которая предполагает формирование комплекса знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, а также социокультурных навыков, умений и способностей. По нашему мнению, содержание обучения социокультурной компетенции представляет собой многокомпонентную структуру и включает в себя а) психологический компонент, охватывающий знания, навыки, умения и способности, необходимые и достаточные для формирования вышеуказанной компетенции; б) лингвистический компонент, наполнение которого составляет социокультурно-ориентированный языковой материал; в) речевой компонент, представленный текстами, насыщенными социокультурной информацией; г) социальный компонент, содержание которого составляют сферы, темы, ситуации общения и социальные роли, а также д) эстетико-профессиональный компонент, представленный профессионально значимыми печатными материалами (каталоги, афиши выставок, печатная реклама и т.д.) и иллюстративными материалами (репродукции картин, фотографии, открытки, а также видео фрагменты, телевизионные программы, мультимедийные средства и т.д.).

Мы полагаем, что в рамках предложенного содержания обучения формируются необходимые социокультурные знания, навыки, умения и способности, позволяющие реализовывать адекватную коммуникацию в бытовой, учебной и профессиональной сферах общения. Отобранный для всех компонентов содержания обучения учебный материал следует представить в арт-секциях, организованных согласно ситуативно-тематическому подходу в уроки (units), которые включают в себя следующие блоки: а) введение в тему (работа с минитекстом, обобщающим тематику предстоящего урока и включающим в себя социокультурную информацию); б) презентация лингвокультурной и социокультурной информации по теме (введение названной информации при помощи социокультурного кванта, социокуль-

¹ Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М., 2002. С. 46.

турного паспорта и т.п.); в) работа с социокультурно насыщенным текстом (выполнение до-текстовых упражнений, упражнений в чтении текста и послетекстовых упражнений); г) работа с дополнительной социокультурной информацией (выполнение упражнений на расширение социокультурных знаний и дальнейшее совершенствование навыков и умений); д) контроль сформированных социокультурных знаний, навыков и умений (выполнение социокультурных тестов, работа над социокультурными проектами и социокультурными сценариями). Наиболее ценная для формирования социокультурной компетенции информация презентуется путем использования разнообразных когнитивных структур, таких как социокультурные кванты, лингвистические памятки-алгоритмы, речевые памятки-инструкции, мини-сценарии, семантические карты и лингвокультурные словники.

Организованный подобным образом учебный материал призван оптимизировать процесс формирования социокультурной компетенции. Эффективный комплекс упражнений, направленный на формирование социокультурной компетенции курсантов, должен включать в себя упражнения следующих видов: а) лексико-ориентированные, грамматико-ориентированные, сти-ликтико-ориентированные упражнения, б) упражнения в говорении, аудировании, чтении, письме. Названные типы упражнений основываются на вариативном использовании вербальных опор (схемы, таблицы, дополнительные тексты, словари, образцы выполнения заданий и т.д.), изобразительных статических (репродукции, рисунки, фотографии и т.д.) и динамических опор (видеофильмы и видео-фрагменты), которые способствуют развитию социокультурных знаний, навыков, умений и способностей в различных видах речевой деятельности, оптимизируют отработку социокультурно-маркированного языкового и речевого материала, стимулируют овладение эстетико-профессиональной информацией, активизируют общение с учетом социокультурного контекста иноязычного общества, а также позволяют овладевать иностранными языками на сознательной основе.

Мощным стимулом поиска новых, более эффективных путей освоения иностранного языка служит ныне возникшая возможность общения с его носителями, что воплотилось в осознании конкретной цели преподавания иностранного языка – формирование коммуникативной культуры. Практика, однако, показывает, что в современных условиях постоянного расширения международных контактов одного умения правильно говорить и писать на иностранном языке, пусть даже опирающегося на фундаментальные знания его основ, явно не хватает. Недостающим звеном здесь является грамотное использование культурно-обусловленных норм поведения – как речевого, так и неречевого, основанное на знании особенностей культуры и образа мышления коммуникантов. В этой связи более чем закономерным представляется распространение в России новой тенденции в обучении иностранного языка – развитие межкультурной компетенции, что может (и должно) стать залогом эффективного общения.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рослякова В.Н.,

старший преподаватель кафедры иностранных
и русского языков Орловского юридического института
МВД России

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе играет значительную роль в решении общеобразовательных задач, повышении интеллектуального и культурного уровня будущих специалистов, являясь неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Обучающиеся должны не только иметь практические навыки владения иностранным языком в повседневном общении и профессиональной деятельности, а также быть знакомыми с традициями и обычаями страны изучаемого языка, т.е. владеть социокультурной компетенцией. Что же включает в себя понятие «компетенция». Слово компетенция произошло от латин-

ского слова – *competentia*, т.е. круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция - это некий комплекс, связывающий воедино знания, умения и действия, т.е. способность мобилизовать знания/умения в конкретной ситуации. Компетентным является тот, чья деятельность, поведение адекватны появляющимся проблемам. Таким образом, компетенция - это нечто иное, чем просто знания и умения, хотя компетенция проявляется именно в знаниях и умениях. Компетенция - это способность установить и реализовать связь между «знанием-умением» и ситуацией. Главное в компетенции - не «знать» или «уметь», а мобилизовать то или иное знание или умение в нужный момент. Социокультурная компетенция подразумевает знакомство обучающихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др. Социокультурная компетенция предполагает: осознание того, что язык не только средство познания и средство общения, но и форма социальной памяти, развитое умение сопоставлять факты языка и факты действительности; умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей; знание культуры, истории, традиций, обычаев своего народа; умение обнаружить регионально значимые лексемы и понимать их роль в тексте. Социальное развитие личности связано с приобретением собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, которые позволяют самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, бесконфликтно взаимодействовать в социально-детерминированных ситуациях в лингвокультурном пространстве как своей страны, так и страны изучаемого языка.

В настоящее время целью обучения иностранным языкам уже не может являться передача лингвистических знаний, умений и навыков, и даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, в первую очередь, суммой географических и исторических понятий и явлений. Центральное место в педагогическом процессе должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации. Необходимость социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно начинает приобретать аксиоматичное звучание, так как обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет практического овладения языком. Для успешного общения необходимо не только владеть одинаковыми языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире. Формирование социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний обучающихся о стране изучаемого языка.

Программа по иностранным языкам, подготовленная кафедрой, в полной мере способствует формированию социокультурной компетенции у обучающихся. Она построена на блочно-модульном принципе, при котором достижение целей каждого блока совершенствует умение пользоваться иностранным языком в той или иной форме и обеспечивает возможность продолжения обучения в рамках следующего блока. Каждый модуль состоит из нескольких лексических тем, изучение которых не только вырабатывает умения и навыки в различных видах речевой деятельности, но и формирует социокультурную компетенцию у обучающихся. Для успешного прохождения курса иностранного языка курсантами и слушателями института, и оптимизации образовательного процесса преподавателями кафедры подготовлены учебно-методические комплексы, которые включают в себя учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации по изучению дисциплины, аудио и видео материалы, презентации. На кафедре проведена значительная работа по компьютеризации учебного процесса и внедрению современных мультимедийных технологий, что позволило более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических и педагогических принципов. Оснащение кабинетов кафедры мультимедийным оборудованием способствовало проведению практических занятий по иностранному языку на новом качественно бо-

лее высоком уровне. Поскольку, как известно, обучение речевой деятельности не может быть эффективным вне реальной действительности, т.е. вне процесса самой речевой деятельности, постольку неизбежно возникает сложная проблема моделирования такой действительности в неязыковой среде в учебных целях. На помощь преподавателям, ищущим способы воспроизведения искусственной языковой среды – реальной действительности приходят современные мультимедийные средства обучения. Они повышают наглядность обучения, являются источником информации, позволяют создать спонтанно возникающие ситуации общения, что очень важно для преподавателя иностранного языка, т.к. в ситуациях общения речевые навыки усваиваются и развиваются непроизвольно и быстрее, чем в учебных ситуациях. Применение мультимедийных средств обучения способствует также увеличению доли самостоятельной работы каждого обучающегося, повышению темпа практического освоения иностранного языка, тренирует внимание, творческое воображение, расширяет знания, снижает утомляемость. В подготовке к практическим занятиям преподаватели успешно используют компьютерную программу Power Point, которая позволяет подготовить презентации по необходимым грамматическим и лексическим темам. За последние годы учебно-методический фонд кафедры значительно пополнился презентациями, разработанными преподавателями в соответствии с рабочей учебной программой. Формированию социокультурной компетенции способствуют также, проводимые преподавателями тематические занятия. Традиционными стали тематические занятия, посвященные празднованию рождества в странах изучаемого языка, в ходе которых обучающиеся узнают много нового о проведении этого праздника, приобщаются к культуре и обычаям народов других стран. Проведение таких тематических занятий вызывает большой интерес у обучающихся и способствует формированию знаний страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера.

РАЗЛИЧНЫЕ СПЕКТРЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Румянцева Е.Н.,

доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, к.филол.н.

В понятие широкого подхода к изучению языковой личности мы вкладываем понимание последней как любого человека, использующего язык. Такой подход дает возможность: а) изучать человека в аспекте социальной психологии посредством рассмотрения дискурсивной модели личности для конструирования ее как совокупного множества «Я»; б) объединить идеи психоанализа и литературоведения, при котором литературное произведение предстает как результат синтеза сознательных и бессознательных процессов личности; в) развивать методику нейролингвистического программирования, опираясь на знания о языке и человеке. То есть возможная парадигма последующих методик изучения языковой личности связана с использованием исходных данных, которые накоплены в лингвистике, что релевантно понятию «языковая», и персонологии, что соответствует понятию «личность» в биноме «языковая личность».

Сам термин «языковая личность» был введен в повседневный научный лексикон Ю.Н. Карауловым, хотя автором термина многие считают Г.И. Богина, который представил и обосновал данное понятие в докторской диссертации 1984г. («Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов»). Термин «языковая личность», используют довольно часто, хотя до сих пор не существует общепринятой трактовки данного термина. Разброс при этом - от субъекта, индивида, автора текста, носителя языка и даже просто информанта (пассивного или активного) до языковой картины мира и знаний о мире, знаний языка и знаний о языке, вплоть до языкового сознания, (национального) самосознания, менталитета народа

Наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» изложено в работах Ю.Н. Караулова и его последователей. Языковая личность понимается нами вслед за Ю.Н. Карауловым как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 3].

В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) лингвокогнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типичные единицы - слова, обобщенные понятия - концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы. Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик – вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической.

Вербально-семантическая характеристика складывается из лексикона индивидуума – всего запаса слов и словосочетаний, которыми он пользуется в вербальной коммуникации. При этом учитывается не только количество единиц, но и умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации и вариативности, функционально-стилистической ценности. Индивидуальность этой характеристики определяется не только степенью владения этим умением, но и нарушением нормативных правил словообразования, грамматики и произношения.

Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы. У каждого индивидуума в процессе его развития вырабатываются идеи, концепты, которые отражают его видение «картины мира». В его сознании они представлены как некая иерархия – система социальных и культурологических ценностей, сформировавшихся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым мы часто «узнаем» известную личность.

Прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации – намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками. Именно мотивированность говорящего, которая, по определению Ю.Н. Караулова, является «коммуникативно-деятельностной потребностью», и представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности [Караулов 1987: 215], служит наиболее существенным фактором, обуславливающим ее индивидуальные особенности. Эти особенности определяются не только уровнем знания логических рассуждений индивида, но в значительной степени и его эмоциями и ситуативными факторами общения.

Концепция трехуровневого устройства языковой личности определенным образом коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей – контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также с тремя сторонами общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Уровневая модель отражает обобщенный тип личности. Конкретных же языковых личностей может быть множество, они отличаются вариациями значимости каждого уровня в составе личности. Таким образом, языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения.

При наблюдении за речевым поведением языковой личности следует помнить о ее способности к взаимобмену коммуникативными ролями и возможности выполнять очеред-

ное речевое задание с расчетом на соответствующий эффект, который приведет к нужному результату. «Расчет на эффект, предощущение реакции, угадывание ее конкретного содержания - это такое же интенциональное действие говорящего, как и мысль, дающая импульс речи и, следовательно, неотделимая от интенции» [Горнфельд 1906: 19]. «Говорящий – есть всегда первый приемный пункт собственных коммуникативных усилий. Он вслушивается в себя, познает свою речь, и это самопознание выводит на поверхность речевой деятельности интраперсональные проблемы коммуникации, о которых принято говорить лишь в связи с феноменом внутренней речи (в типичной для нее диалогической структуре – разговор с самим собой)» [Якобсон 1985: 319].

Ю.А. Сорокин также подчеркивает, что для говорящего характерна демонстрация собственных социальных и психологических ролей, большая инициатива в принятии решения, большой коммуникативный вес, определение темы, стратегии и тактики для успешного воздействия на адресата. Слушающий обязан (по роли) принимать сообщение, декодировать смыслы сказанного в соответствии с когнитивными правилами, интерпретировать подтекст, пресуппозиции и импликации, уместно реагировать применительно к собственным социальным и психологическим ролям, ориентируя их на роли партнера и ситуацию в целом. Соблюдение обоими прагматических принципов приводит к сотрудничеству в кооперативном общении, а несоблюдение – к конфликтному, деструктивному общению (см. Сорокин 1994).

Таким образом, языковая личность – социальное явление, но в ней есть и индивидуальный аспект. Индивидуальное – формируется через внутреннее отношение к языку, через становление личностных языковых смыслов; при этом не следует забывать, что языковая личность оказывает влияние на становление языковых традиций. Каждая такая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего и в меньшей – из индивидуальных языковых особенностей (см. Лавринова 2007).

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что языковую личность характеризуют, на наш взгляд, следующие умения и навыки:

1. Владение системой языка, его грамматическими и лексическими нормами.
2. Владение системой речи на текстовом и стилистическом уровне.
3. Владение социальными и психологическими ролями партнерства в общении.
4. Владение этическими и этикетными нормами статусных и ролевых позиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Дисс...д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 210 с.
2. Горнфельд А.Г. Муки слова. СПб., 1906. – 19 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., Наука. – 1987. – 262 с.
4. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-8.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд.2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
6. Лавринова Н.Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности // Аналитика в культурологии. – Вып. 2 (8), 2007. – С. 1-4.
7. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология. – Самара, 1994. – 156 с.
8. Якобсон Р. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р. Изб. Работы. М., 1985. – С. 319-320.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В ОПИСАНИЯХ СИТУАЦИЙ ДИСКОМФОРТНОГО ОБЩЕНИЯ

Фадеева Е.В.,

преподаватель кафедры иностранных языков
Академия ФСО России

Проблематику, связанную с типологизацией явлений коммуникативного дискомфорта (КД) можно считать давно назревшей. Дело в том, что явления КД очень часто игнорируются исследователями аномальных коммуникативных ситуаций. Между тем явления такого рода занимают особое место в ряду типовых отклонений от некоторой идеальной ситуации общения. Предметом пристального внимания лингвистов являются, в частности, коммуникативные неудачи, осечки и злоупотребления¹. Однако, представляется вполне очевидным то, что проблема коммуникативного дискомфорта не менее существенна при описании динамики коммуникативного акта, чем проблема коммуникативных неудач и конфликтов, уже хотя бы потому, что намеренное создание КД-ситуаций отражает достаточно важные вехи стратегической линии речевого поведения коммуникантов.

Под коммуникативно-дискомфортной ситуацией общения мы понимаем произвольное или непроизвольное отклонение от идеально комфортной коммуникативной ситуации, т.е., существуют определенные препятствия, мешающие осуществлению комфортного общения, в рамках которого говорящие имели бы возможность в полном объеме реализовать свои коммуникативные намерения и/или ожидания². Приведем и прокомментируем пример дискомфортной коммуникативной ситуации.

(1) Возвратясь домой, Волынцев был так уныл и мрачен, так неохотно отвечал своей сестре и так скоро заперся к себе в кабинет, что она решила послать гонца за Лежневым.³

Очевидно, что данная ситуация неблагоприятна для общения. Участник коммуникации, испытывающий дискомфорт – Волынцев – выражает нежелание продолжать общение – неохотно ответив на вопросы сестры, он запирается в своем кабинете, таким образом, прекращая разговор. «Уныл и мрачен» – так автор описывает дискомфортное состояние Волынцева, что является показателем КД. Но, следует отметить, что Волынцев – не единственный участник общения, испытывающий дискомфорт. Возможно, что и его сестра тоже испытывает КД, о чем свидетельствует её попытка устранить коммуникативную неудачу, вызванную коммуникативным дискомфортом, который испытывал Волынцев – она послала за Лежневым (третьим возможным участником коммуникации) в надежде на то, что последний сможет изменить ситуацию и снять дискомфорт.

Для выявления ситуативных показателей КД нами использован корпус примеров, представляющих фрагменты диалога между персонажами художественных произведений или авторские описания тех или иных коммуникативных ситуаций. Вслед за Л.П. Семененко, мы считаем возможным рассматривать подобного рода тексты как метакоммуникативные дескрипции. Элемент "мета-" в этом терминологическом словосочетании указывает на то, что в данном случае мы имеем дело с коммуникацией, так сказать, второго порядка, с коммуникацией, в которой передаются сообщения о прошлых, будущих, текущих или потенциальных коммуникативных актах.

¹ Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. – М.: Центр. совет. филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – с. 39 – 56.

Гудман Б.А. Идентификация референта и связанные с ней коммуникативные неудачи //ИЗЛ. – Вып.24.: Прогресс, 1989. – с. 209 – 258.

Демьянков В. З. Недопонимание как нарушение социальных предписаний // Язык и социальное познание. – М.: Центр. совет. филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – с. 56-65.

Остин Дж. Слово как действие //ИЗЛ. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – с. 22-129.

² Семененко Л. П. Аспекты лингвистической теории монолога. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. – 324 с.

³ Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. – Том 5. – М.: Наука, 1980 – 544с.

Метакоммуникативные дескрипции имеют много общего с категорией «метатекста в тексте», предложенной А. Вежбицкой.¹ Метатекстовые указатели используются автором текста при референции к тем или иным содержательным или поверхностным элементам текстовой структуры того речевого произведения, в рамках которого они функционируют. Сюда относятся пояснения авторских интенций ("Говоря, что Р, я имею в виду Q"), всевозможные анафорические отсылки и другие языковые средства, позволяющие автору выразить свое отношение к создаваемому им тексту.

Метакоммуникативные дескрипции, как мы их понимаем, в отличие от метатекстовых указателей в понимании А. Вежбицкой, не предполагают обязательной аутореферентности метаописаний. Иначе говоря, метакоммуникативные дескрипции являются описаниями любых коммуникативных актов независимо от того, в каких отношениях автор дескрипции состоит (если, вообще, состоит) с участниками описываемого коммуникативного акта и независимо от того, каким образом содержательная и коммуникативно-целевая стороны дескрипции относятся к содержанию описываемых речевых действий. Например, используемый нами иллюстративный материал берется в известном отвлечении от целевой мотивировки того текста, в который включена та или иная метакоммуникативная дескрипция.

Проанализировав примеры КД-ситуаций, мы попытались типологизировать языковые средства, используемые в описаниях этих ситуаций. Мы выделяем следующие классы языковых средств, используемых в метакоммуникативных дескрипциях КД-ситуаций:

- эмоционально окрашенные слова, отражающие психологическое состояние говорящего в коммуникативно-дискомфортных ситуациях;
- эмоционально окрашенные слова, в значениях которых присутствуют компоненты, отражающие физические показатели состояния коммуниканта в коммуникативно-дискомфортных ситуациях;
- лексические единицы с эксплицитным или имплицитным значением «коммуникант нервничает»;
- пейоративная лексика и выражения, ассоциированный или неассоциированный перлокутивный эффект употребления которых — оскорбление / унижение партнера;
- метафорические обозначения дискомфорта состояния коммуниканта;
- паузы и запинки, вызванные трудностями вербализации смысла, которые обусловлены состоянием коммуникативного дискомфорта;
- утверждения или побуждения, выражающие намерения говорящего нейтрализовать испытываемый им коммуникативный дискомфорт;
- высказывания, выражающие подчеркнуто резкое несогласие с мнением или побуждением;
- метакоммуникативные дескрипции, выражающие негативное отношение говорящего к тем или иным речевым действиям партнера или третьего лица;
- нарушение грайсовских максим Способа и Количества;
- метакоммуникативные дескрипции, отражающие просодический аспект высказывания говорящего в коммуникативно-дискомфортных ситуациях.

Рассмотрим метакоммуникативные дескрипции КД-ситуаций, языковыми показателями которых являются эмоционально-окрашенные слова, отражающие психологическое состояние говорящего. В рамках данного класса выделяется достаточно представительная по объёму группа глаголов, в коннотативном значении которых присутствуют семантические компоненты, отражающие когнитивное состояние коммуниканта в КД-ситуациях.

Приведём примеры данного класса языковых средств.

(2) Вера вдруг вырвалась из рук моих и, *с выражением ужаса в расширенных глазах, отшатнулась назад* ...

– Оглянитесь, – сказала она мне дрожащим голосом, – вы ничего не видите?

Я быстро обернулся.

¹ Вежбицка А. Речевые акты //НЗЛ. – Вып. 12.- М.: -Прогресс, 1985.- с. 251-275.

– Ничего. А вы разве что-нибудь видите?

– Теперь не вижу, а видела.

Она *глубоко и редко дышала*.

– Кого? Что?

– Мою мать, – *медленно проговорила она и затрепетала* вся. Я тоже вздрогнул, словно холодом меня обдало. Мне вдруг стало жутко, как преступнику.¹

Выделенные курсивом слова свидетельствуют о дискомфортном состоянии коммуникантов (К1 и К2). Расширенные глаза, дрожащий голос, глубокое и редкое дыхание и т.п. – «симптомы» некоторого психологического состояния человека, при котором он испытывает сильные эмоции, в данном контексте резко отрицательные. Автор сам называет то психологическое состояние, в котором находятся его герои – «с выражением ужаса в расширенных глазах». Кроме того, следует обратить внимание на следующие глаголы «отшатнулась», «затрепетала», «вздрогнул» – в их коннотативном значении – присутствует семантический компонент, отражающий состояние испытываемого коммуникантом страха.

(3) «I got the conch», said Piggy *indignantly*. «You let me speak!»

«The conch doesn't count on top of the mountain», said Jack, «so you shut up».

«I got the conch in thy hand».

«Put on green branches», said Maurice.

«That's the best way to make smoke». «I got the conch – »

Jack *tuned fiercely*.

«You shut up! »

Piggy *wilted*.²

В данном примере о состоянии дискомфорта коммуникантов свидетельствуют следующие слова: *indignantly, fiercely*. Обратимся к семантическим компонентам этих слов: "indignant" - "expressing or feeling surprised anger (because of something wrong or unjust)"; "fierce" - «angry, violent, and likely to attack».³

Данные определения подтверждают состояние КД коммуникантов.

(4) ... Ralph, looking with more understanding at Piggy, saw that he was hurt and crushed.

He hovered between the two courses of apology or further insult.⁴

О состоянии КД коммуниканта (Piggy) говорят семантические компоненты следующих слов: "hurt" – to cause (a person) to suffer pain of the mind, esp. by unkindness; upset; "crush" - «to destroy completely, esp. by the use of great force (fig.)».⁵

Мы уже рассмотрели примеры, в которых описывается психологическое состояние страха (2), негодование (3), в отличие от (2) и (3) в примере (4) мы наблюдаем дискомфорт К1, выраженный «подавленным» психологическим состоянием коммуниканта – внешние эмоции выражены не так ярко, К1 испытывает душевную боль от нанесённых ему обид.

(5) – Ты почему так поздно? – орёт. – Я тебе что сказала?

– *Не ори*.

– *Не смей, не смей хамить!*

– *А ты не ори*.

–

– *Что это за духи? – учуяла*.

– «Диор». Получила в подарок, – *пишкаю* в её сторону.

– *И ты взяла? – страдальчески*. – *Взяла! Почему ты у меня такая дура? Дура набитая!*⁶

В (5) мы наблюдаем эмоционально окрашенные глаголы с негативным коннотативным значением, которые используются в речи коммуникантов, что свидетельствует о со-

¹ Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. – Том 5. – М.: Наука, 1980 – 544с.

² Golding William. Lord of the Flies. The Pyramid. Envoy Extraordinary. – М.: Progress, 1971. – 400 p.

³ Longman Dictionary of Contemporary English. – Vol. 1. – London: Longman, 1987.- 632 p.

⁴ Golding William. Lord of the Flies. The Pyramid. Envoy Extraordinary. – М.: Progress, 1971. – 400 p.

⁵ Longman Dictionary of Contemporary English. – Vol. 1. – London: Longman, 1987.- 632 p.

⁶ Клепиков Ю. Пацаны. – Л. Искусство, 1988 – 290с.

стоянии КД, испытываемого ими. Таким образом, эмоциональное состояние коммуникантов выражено в их речи – они используют слова с отрицательной семантикой, относящиеся к сленгу.

Рассмотренные примеры, иллюстрирующие выделенные нами классы языковых средств, используемых в метакоммуникативных дескрипциях КД-ситуаций позволяет нам судить о том, что коммуникативный дискомфорт выражен в речи (устной и письменной) довольно наглядно. Причем, языковой показатель КД является планом выражения ситуативного показателя дискомфорта общения.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Хайрутдинова И.В.,

заведующий кафедрой иностранных языков
Академии управления МВД России

Последние десятилетия характеризуются значительными изменениями в целях и содержании обучения иностранным языкам, как за рубежом, так и в России. Это, соответственно, потребовало коренных изменений в преподавании иностранного языка в системе профессиональной подготовки специалистов неязыковых факультетов. Интеграция в мировое общество ставит перед российской системой образования цель - воспитание личности, обладающей планетарным мышлением, способной считать себя гражданином мира, носителем своей и иноязычных культур. Основная цель такого воспитания - формирование гармонично развитой личности, сочетающей в себе высокие нравственные и профессионально значимые качества.

Учитывая противоречивость толкования понятия "воспитание", примем в качестве исходного положения, что воспитание - это часть образования, направленная на становление личности. Под становлением мы понимаем "формообразование" личности, адекватной требованиям общества и потребностям личности в развитии и реализации себя.

В настоящее время на смену понятийно ориентированному образованию приходит личностно ориентированное. Значит, и воспитание, как часть образования, должно стать личностно ориентированным. Таким образом, воспитание в высшем профессиональном учебном заведении должно быть личностно - ориентированным и социально-профессиональным. Конституирующими основами этого типа воспитания являются учебно-познавательная деятельность, профессия и социальная практика. Целями воспитания являются развитие профессионально-нравственного сознания и поведения, формирование социальных и профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, обеспечивающих саморазвитие и полноценное участие в профессиональной жизни.

Отечественными и зарубежными психологами система профессионально важных качеств рассматривается как сложная структура. В настоящее время большинство специалистов склоняется к мнению, что личностный подход - это не просто учет индивидуальных особенностей личности в профессиональной деятельности, но, прежде всего, изучение путей становления личности профессионала.

Под профессионально значимыми качествами руководителя мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Профессионально значимые качества руководителей представляют собой совокупность личностных качеств (требовательность, добросовестность, мотивация, ответственность, способность повести за собой, результативность), личностно-профессиональных качеств (умение работать в команде, способность к принятию решений, способность доводить дело до результата, способность посмотреть на проблему со стороны, способность выражать свои мысли, умение слушать других, объективная самооценка) и профессиональных качеств (знание своего дела, компетентность в общении на иностранном языке), что состав-

ляет фундамент для развития профессионализма. Эти качества имеют особую значимость для современного руководителя-профессионала, соответственно, они же определяют образовательную практику подготовки таких специалистов.

Каковы же педагогические условия эффективного формирования профессионально значимых качеств у будущих руководителей средствами иностранного языка? Эффективность формирования таких качеств у будущих руководителей обеспечивается актуализацией в учебном процессе профессионально коммуникативных функций иностранного языка, отражающих потребности современного руководителя, а также реализацией следующих педагогических условий: созданием профессионально-языковой среды, мотивирующей формирование у студентов-руководителей профессионально значимых качеств и способствующей формированию языковой компетенции, необходимой управленцу в его профессиональной деятельности.

Потенциал иностранного языка в формировании профессионально значимых качеств у будущих руководителей в условиях вуза заключается в выполнении им профессионально-коммуникативных функций устного и письменного общения, обмена, передачи и переработки информации и межличностного взаимодействия. Критериями и показателями сформированности профессионально значимых качеств у будущих руководителей являются: 1) мотивационный интерес (интерес к будущей деятельности, целеустремленность, инициативность), 2) когнитивный интерес (умение слушать других, компетентность в общении, умение принимать решения), 3) деятельно-практический интерес (дипломатичность, умение работать в команде, умение держать удар, саморегуляция и самоконтроль).

Таким образом, процесс обучения студентов иностранному языку призван решать следующие задачи личностно ориентированного социально-профессионального воспитания: 1) адаптация обучаемых к учебно-профессиональной среде; 2) обеспечение духовно-нравственного становления будущих руководителей и развитие профессионально значимых качеств личности; 3) формирование профессионально-этических норм поведения; 4) освоение личностью объективной системы социальных ролей.

О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Шедий С.А.,

главный специалист Департамента образования,
культуры и спорта Орловской области,
к.пед.н., доцент

На современном этапе высшее образование в нашей стране непрерывно реформируется и адаптируется к новым рыночным условиям. Обществом наиболее востребован специалист, обладающий способностями, навыками и умениями, которые дадут ему возможность выдержать жесткую конкуренцию на мировом рынке труда. В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. Цель такого обучения – формирование компетентности, позволяющей студентам профессионально общаться в различных коммуникативных ситуациях.

Не секрет, что одним из ведущих мотивов учебной деятельности по иностранному языку у студентов неязыковых вузов является интерес. Формированию и стимулированию познавательного интереса способствует только тот учебный материал, содержание которого отвечает имеющимся и вновь возникающим потребностям. Очень часто в неязыковых вузах студентов обучают лишь переводу с иностранного языка, не показывая возможностей практического применения полученных знаний и не связывая их с будущей профессией. Как результат – студенты усваивают язык лишь поверхностно, не владеют ни одним из видов речевой деятельности.

Функцию иностранного языка необходимо рассматривать как средство формирования интереса к будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему количеству коммуникационных каналов, одним из которых является владение иностранным языком.

Данная функция реализуется через организацию всего учебного процесса, в первую очередь через содержание самого учебного материала и его направленность.

Профессиональная направленность в обучении иностранному языку достигается только в том случае, если полученные знания можно использовать в профессиональной деятельности. Конечно же, речь идет об интегрировании иностранного языка со специальными предметами – использовании иноязычной литературы при их изучении и выработки навыка чтения специальной литературы на иностранном языке.

Одним из условий обеспечения профессиональной направленности у студентов является использование междисциплинарной интеграции при организации учебного процесса в вузе. Межпредметные связи являются важнейшим дидактическим условием формирования у студентов мировоззрения, способствуют глубине и прочности усвоения научных понятий, гибкости их применения, расширяют кругозор студентов, содействуют воспитанию у них устойчивых познавательных интересов.

Межпредметные связи помогают увидеть мир во взаимосвязи и взаимодействии предметов и явлений, изучить общие закономерности его развития, способствуют формированию целостного мировоззрения.

В силу этого межпредметные связи являются одним из эффективных средств мотивации учебного процесса по иностранному языку. Все вузовские дисциплины могут дать богатый материал для осуществления межпредметных связей.

Межпредметные связи должны отражаться и в структуре учебного предмета с целью более глубокого раскрытия сущности научных понятий, теорий, законов и в самом учебном процессе: в учебно-познавательной деятельности студентов, а также в организации этой деятельности со стороны преподавателя. В связи с этим, межпредметные связи следует рассматривать как одно из основных педагогических условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ныне действующие учебные планы и программы дисциплин неязыковых вузов создают необходимые условия и предпосылки для установления различных видов двусторонних связей.

Широкие возможности установления рациональных межпредметных связей имеются на семинарских занятиях. Выполнение контрольных, курсовых и научных работ межпредметного характера также выступает как важный путь систематизации и обобщения знаний.

В процессе осуществления различных видов межпредметных связей студенты должны убеждаться, что им нужна не механическая сумма знаний по различным дисциплинам, а их взаимосвязанная система, способная к динамической перестройке, чего требует специфика их будущей профессиональной деятельности.

Практика показывает, что знания, полученные в процессе обучения в вузе, позволяют студентам вести свободное общение на профессиональные темы, без труда переводить специальную литературу, принимать участие в различных семинарах и конференциях.

*Сборник
материалов межвузовского научно-практического семинара
2 декабря 2011 г.*

В 3 частях

Часть 3

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ
И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Технический редактор **М.В. Гревцева**

Свидетельство о государственной аккредитации
Рег. № 1089 от 15.08.11 г.

Подписано в печать __. __. 2011 г. Формат 60x90¹/₁₆.

Усл. печ. л. _____. Тираж _____ экз. Заказ № _____.

Орловский юридический институт МВД РФ.
302027, Орел, Игнатова, 2.