

системами. При этом качественная оценка должна фиксировать успешность выполнения студентом той или иной работы, эффективность затраченных студентом усилий, степень его продвижения;

- введение открытой защиты студентом своей деятельности (отчета о ней) как формы итоговой аттестации за определенный период (семестр, год);
- введение в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных умений и разработка на их основе системы самооценивания студентов;
- введение системы индивидуальных учебных планов как основы выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов студентов и способов их контроля.

Заключительным этапом технологии управления развития СОКОП в вузе является *рефлексия*, самоисследование управленческим персоналом вуза, а также другими субъектами управления (ППС, студентами, работодателями) содержания, технологии и результатов управленческой деятельности по развитию СОКОП. На данном этапе субъекты образовательного процесса оценивают свой уровень отношения к инновациям в области оценивания качества образовательного процесса и системы оценивания качества образовательного процесса, к разработке условий мотивационного управления образовательной деятельностью студентов, формированию индивидуального опыта инновационного оценивания, субъектного взаимодействия, самоуправления, проектирования управленческих СОКОП в вузе.

Таким образом, технология управления развитием СОКОП в вузе включает следующие взаимосвязанные этапы: концептуализацию (разработка философского замысла), моделирование в логике обучающего менеджмента, программирование, конструирование, реализацию и рефлексию.

#### Литература

1. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 212 с.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
3. Соловьев, В.П. Методические рекомендации по проведению самооценки высших учебных заведений [Текст] / В.П. Соловьев, А.И. Кочетов, О.В. Богданова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 13 с.
4. Худин, А.Н. Теория и практика управления устойчивым развитием образовательного процесса в университете [Текст]: Монография / А.Н. Худин. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2008. – 362 с.

#### **Роль отраслевой терминологии в формировании профессиональной коммуникативной компетенции специалиста**

к.филол.н. доц. Закирова Е.С.  
МГТУ «МАМИ»  
8 (495) 674-23-70

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе.

*Ключевые слова:* отраслевая терминология, компетентностный подход в образовании, профессиональная коммуникативная компетенция

Компетентностный подход к результату образования после присоединение России к Болонскому процессу стал определяющим и обозначил необходимость перехода на общую систему понятий, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, в частности, его цели и результаты.

Стандарты профессионального образования нового поколения уже сформулированы на языке компетенций, однако внедрение компетентного подхода в образовательный процесс требует решения многих исследовательских задач.

Необходимо заметить, что в современной науке понятия «компетенция» и «компетентность», являясь многогранными и многозначными, вызывают множество разнообразных определений. По причине их дискуссионности учеными предлагаются самые разные наборы ключевых (универсальных) компетенций, в число которых входит и коммуникативная компетенция.

Известно, что еще в 60-х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Согласно мнению И.А. Зимней, «компетентность» определяется как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [7].

Анализ научных работ по проблеме *компетенции /компетентности* (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова, Оскарссон Б. и др.) позволяет условно выделить следующие этапы становления СВЕ-подхода (*competence-based education – образование, основанное на компетенциях*) в образовании [1,2,10,13,14,16,18,19]:

- 1960-1970 гг. – период, который характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий *компетенция/компетентность*. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).
- 1970-1990 гг. – период, который характеризуется использованием категории *компетенция/компетентность* в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Появляется работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984 г.), в которой дается развернутое толкование компетентности.
- с 1990 г. начинается период, который характеризуется исследованием *компетентности* как научной категории применительно к образованию (работы А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др.), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Так, И.А. Зимняя принципиально разводит понятия «компетенция» и «компетентность», обосновывая и отстаивая свою точку зрения на их взаимоотношения. Понятие «*компетентность* по сравнению с *компетенцией* гораздо шире», - пишет И.А. Зимняя. - «Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты». Компетенция, по мнению И.А. Зимней, это «программа», на основе которой развивается компетентность [8].

Вслед за И.А. Зимней, нами рассматриваются *компетентность* и *компетенция* как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Представляется, что *компетенцию* можно рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности, а *компетентность* как успешно реализованная в деятельности компетенция.

В структуре *компетентности* выпускника вуза отчетливо различаются четыре блока *компетенций/компетентностей*: общая профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность, общая социально-психологическая компетентность, специальная социально-психологическая компетентность.

Успешность профессиональной карьеры специалиста по окончании вуза и реализация

Раздел 5. Теоретические и прикладные аспекты высшего профессионального образования  
полученных им знаний, умений и навыков в практической деятельности в значительной мере зависит от *профессиональной компетентности*.

Профессиональной компетентностью является степень квалификации специалиста, позволяющая ему успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, осуществлять продуктивную профессиональную деятельность и актуализировать свои личностные ресурсы.

Необходимо отметить, что в отечественной науке исследования в этой области велись еще задолго до Болонского процесса. Процесс формирования профессиональной компетенции специалиста и особенности его протекания исследуются многими педагогами и психологами с позиций деятельностного подхода – единства личности, сознания и деятельности, взаимосвязи процессов деятельности и общения (работы К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.)

В числе прочих предлагается подход к профессиональной подготовке исходя из модели деятельности специалиста. При описании целей обучения используется язык типовых задач/умений/видов деятельности/функций (работы В.Е. Анисимова, И.А. Володарской, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Нечаева, И.О. Панфиной, Л.Г. Семушиной, Н.Ф. Талызиной и др.). Появляются педагогические технологии, направленные на профессиональное развитие личности специалиста, включая иноязычную составляющую (работы О.И. Горбуненко, О.А. Григоренко, М.В. Дементьевой, Т.А. Лопатухиной, А.В. Стефанской и др.).

В работах последних лет отмечается, что успешность деятельности специалиста в ситуациях иноязычного общения зависит от владения им «вербальными и экстравербальными компонентами картины мира», связанными с «системой пресуппозиций и импликаций» (работы И.И. Халеевой). Обоснована сущность иноязычной коммуникативной компетенции с позиций концепции «вторичной языковой личности» (И.И. Халеева) и «поликультурной языковой личности» (работы Л.П. Халяпиной).

Выявлена сложная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включая систему умений и навыков общения, связанных с характеристиками голосового тона и движений тела, знание культурных норм и ограничений, обычаев и традиций; описаны совокупности компетенций, составляющих эту структуру (работы Н.В. Барышникова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, М.Г. Евдокимовой, Г.В. Колшанского, Ю.И. Кузьмицкой, Р.П. Мильруд, Ю.А. Сеница, J.A. Fishman, A.S. Hayes, L.A. Jakobovits, W.M. Rivers, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone и др.).

В данной статье будут затрагиваться вопросы формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции (ИКПК) специалистов технических направлений.

Основой формирования профессиональной коммуникативной компетенции средствами иностранного языка нам представляется освоение отраслевой терминологии, которая является фундаментом всех теоретических знаний студентов.

Представляется очевидным, что именно терминология как совокупность лексем, принадлежащих определенной профессиональной отрасли знания, выступает в качестве средства профессионально коммуникативной реализации личности, индикатора ее профессиональной компетенции.

В нашем исследовании за основу принята гипотеза, которая состоит в том, профессиональная коммуникация в любой сфере деятельности человека строится на терминологической базе.

Обучение терминологической лексике в рамках курса иностранного языка для специальных целей является одной из важнейших составляющих задачи формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов-нефилологов. Терминология является средством, обеспечивающим получение информации и взаимопонимание коммуникантов в процессе осуществления совместной профессиональной деятельности.

Термины образуют профессиональный компонент информации, являются языковыми единицами, формирующими высказывания специалиста-профессионала, и входят как в рецептивный, так и в продуктивный словарь специалистов. Отраслевая терминология является одним из необходимых условий осуществления межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

До сих пор, несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, обучение иностранному языку ведется фактически отдельно с формированием профессиональной компетентности будущего специалиста, что не может дать положительных результатов.

Известно, что имеется целый класс специалистов – работников совместных предприятий в России и за рубежом, летчиков международных авиалиний, таможенников, моряков, спасателей и др. – успешность профессиональной деятельности которых во многом, а иногда и в решающей степени зависит от уровня их иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Под *профессиональной коммуникативной компетентностью* мы понимаем *способность использования языковых средств для достижения целей коммуникации в профессионально значимых ситуациях, проявление социально-культурных качеств личности, знание особенностей процесса коммуникации данного общества, проявление адекватного коммуникативного поведения в различных ситуациях профессионального общения.*

Для достижения интегративного единства предметно-технологической деятельности будущего специалиста и его реальной иноязычной речевой деятельности необходимы системные изменения в целях, содержании, формах и методах обучения иностранным языкам, в деятельности преподавателя и студента.

Образовательный стандарт позволяет интегрировать с опорой на определенную концептуальную основу учебные программы гуманитарных, общетехнических и специальных дисциплин в единый дидактический комплекс.

Основной задачей при разработке такого комплекса должна быть подготовка специалиста, использующего иностранный язык в качестве средства осуществления профессиональной деятельности.

Представляется необходимым выявить требования к подготовке специалистов, профессионально использующих иностранный язык, систематизировать подходы, теории и концепции относительно его преподавания на основе теоретического анализа литературы и профессионального опыта.

Для того, чтобы раскрыть понятие профессиональной компетентности и определить ее компоненты применительно к деятельности специалиста в ситуациях иноязычного общения, необходимо обобщить передовой опыт исследователей [3,6,18,19], что позволяет представить структуру профессиональной компетентности специалиста (рисунок 1), в которой коммуникативная компетентность занимает центральное место и взаимосвязана с *социальной компетентностью, психологической компетентностью, информационной компетентностью*, развитие которых требует разработки и внедрения в учебный процесс результатов научных исследований в области *социолингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, психологии, педагогики и др.*

*Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность* требует применения в подготовке специалистов не только знаний в области иностранного языка, межкультурной коммуникации, истории и культуры стран(ы) изучаемого языка, современных методов обучения иностранному языку, но и специальных знаний для достижения целей коммуникации в ситуациях профессионального общения.

Для целенаправленного формирования коммуникативной профессиональной компетентности специалиста предложена и реализована система спецкурсов, состоящих из комплексов проблемных ситуационных задач, производственных ситуаций (case-study), ролевых

Раздел 5. Теоретические и прикладные аспекты высшего профессионального образования и деловых игр, подготовка к которым осуществляется с помощью новых информационных технологий в процессе самостоятельной работы студентов.



Рисунок 1 – Структура профессиональной компетентности специалиста

Обосновано, что процесс формирования профессиональной компетенции специалиста, связанной с выполнением сложных инженерных функций на иностранном языке, должен быть организован в соответствии с требованием оперативности действий, отражающих временную динамику реального технологического процесса производства.

Такая компетенция рассматривается как сложное многокомпонентное социально-профессиональное образование, целостность иноязычных и профессионально-предметных знаний, умений и навыков специалиста, его профессиональных мотивов и эмоционально-волевых качеств, сформированных в результате опыта оперативного решения задач в контексте и логике готовности к технологическим процессам профессионального труда в ситуациях иноязычного общения.

Освоение отраслевой терминологии, а через нее – и всего понятийного аппарата будущей профессии – предоставит студентам широкие возможности практического использования иностранного языка в качестве средства осуществления технологических процессов производства.

Основным критерием сформированной профессиональной компетентности специалиста является качество оперативности его действий и скорость принятия решений, обусловленных временной динамикой производственного процесса.

При обучении иностранному языку нами предпринимается попытка формирования у студента таких способностей:

- извлекать из иноязычного информационного поля оперативную информацию о технологическом процессе, оперировать предметными характеристиками объектов этого процесса;
- воспринимать иноязычную информацию о динамично меняющихся профессиональных ситуациях и их компонентах.

В качестве предметной основы формирования профессиональной коммуникативной компетенции специалиста рассматривается включение учебной деятельности студента по иностранному языку в аналог его будущей производственной деятельности посредством моделирования в учебных ситуациях иноязычного общения технологических процессов.

*Типовая задача* профессионального труда специалиста, связанная с использованием иностранного языка, определяется как обобщенная модель проблемных ситуаций иноязычного общения при выполнении определенной профессиональной функции. Такая задача содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат.

Психологически поток профессионального поведения и профессиональной речи представляет собой ряд операций, фраз и пауз, за которыми – воспоминания и ожидания, мысли, восприятия и переживания; субъективная сложность профессиональной задачи изменяется

Раздел 5. Теоретические и прикладные аспекты высшего профессионального образования по мере ее освоения [17].

*Типовая производственная задача*, тем более выполняемая с использованием иностранного языка, имеет сложнейшую внутреннюю структуру, в которую входят предметно-технологическая, социокультурная, психологическая, временная и собственно иноязычная компоненты. Их единство, представленное в мотивации, знаниях и опыте специалиста и составляет его *профессиональную коммуникативную компетентность*.

Для студента такая задача в процессе ее овладения предстает как сложная проблемная ситуация, характеризующаяся противоречиями и неопределенностями, необходимостью выделения предметных, социальных, временных и психологических условий, а также иноязычных средств подготовки и осуществления необходимых технологических процессов. Профессиональная компетентность, обеспечивающая решение будущим специалистом типовых задач и проблем, возникающих в ситуациях иноязычного общения, может быть сформирована только в логике моделируемых технологических процессов его труда и при условии освоения отраслевых терминов и их определений.

Предполагается, что именно такие возможности необходимо создать в обучении иностранному языку для специальных целей.

Согласно государственным образовательным стандартам в учебных планах неязыковых специальностей дисциплина «Иностранный язык» представлена тремя предметами: иностранный язык («общий язык») как обязательный естественнонаучный федеральный компонент учебного процесса; деловой иностранный язык; иностранный язык как специальный. В рамках курсов делового и специального иностранного языка изучается «язык для специальных целей».

Исходя из этого планирования и с учетом цели формирования общей профессиональной компетентности, необходимо разработать уровневую модель непрерывной подготовки специалиста в контексте его общей, профессиональной и иноязычной культуры при совместном взаимодействии преподавателей кафедры иностранных языков и выпускающих кафедр.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности осуществляется на первых курсах как овладение студентом «Общим иностранным языком» в контексте его широкопрофильных ориентаций на развитие способностей анализа, синтеза и обобщения информации; на социокультурные, этнокультурные, социально-нравственные и гуманистические аспекты общения.

На старших курсах – иностранным языком деловым и специальным как средством осуществления его учебно-профессиональной деятельности с помощью системы специально разработанных спецкурсов, нацеленных на усвоение отраслевых терминов, типовых задач и проблем будущего деятельности специалиста.

Представляется, что при разработке УМК необходимо учитывать

- модель предметно-технологической деятельности специалиста;
- междисциплинарную интеграцию содержания иностранного языка и спецпредметов, обеспечивающих реальные межпредметные связи;
- преподавание содержания иностранного языка и спецпредметов;
- академическую, учебно-профессиональную, творческую деятельность студента.

Проектирование программы курса по иностранному языку в техническом вузе включает следующие шаги:

1. Анализ содержания специальных предметов с целью выявления связи его разделов, соотносимых со сферами социально-профессиональной деятельности специалистов, с предметом «Иностранный язык» и составления на этой основе отраслевого тезауруса спецкурса, необходимого для осуществления будущим специалистом производственных функций.

2. Определение типовых, нестандартных и новых (творческих) социально-профессиональных задач и проблем в деятельности будущего специалиста, и технологических процессов, в рамках которых и будет происходить их решение средствами учебной дея-

тельности на основе межпредметных связей специальных предметов и дисциплины «Иностранный язык». При этом необходимо учитывать, что типовая задача перерастает в проблему при любом отклонении от стандартных условий ее решения, в том числе из-за трудностей языкового характера.

3. Проектирование ситуаций, требующих профессионального иноязычного общения, и, соответственно, выделение социально-профессиональных базисных знаний, умений, навыков и компетенций интегративного, межпредметного характера, реализующих решение указанных задач и проблем в этих ситуациях в процессе учебно-профессиональной деятельности студента.

Содержание обучения и, соответственно, учебного пособия, его обеспечивающего, включает следующие основные компоненты:

- моделируемые сферы будущей социально-профессиональной деятельности обучающегося в виде типовых задач его деятельности, связанных с использованием иностранного языка;
- ситуации иноязычного общения и программы их развертывания в ходе осуществления технологических процессов осваиваемой деятельности;
- фразеологический материал отраслевой направленности и текстовый материал, отражающие коммуникативную составляющую технологии профессиональной деятельности специалиста при решении соответствующих типовых задач;
- сведения культурологического характера: о национально-культурных особенностях, реалиях сфер иноязычной социально-профессиональной деятельности и присущих им этикетно-узуальных формах речи; о темах общения, в том числе не рекомендуемых; о языке «жестов», в том числе профессиональных.

Выбор методов обучения (способов включения студентов в совместную с преподавателем деятельность по достижению главной цели – формированию профессиональной коммуникативной компетентности), форм организации учебной деятельности студентов и средств обучения (учебных пособий, аудиовизуальных средств, компьютера, тренажера и т.п.) определяется задачами и особенностями осваиваемой специальности.

Инновационные педагогические технологии представляют собой реализуемые в процессе обучения проекты совместной деятельности субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся. Это предполагает организацию процесса обучения в трех логиках (по А.А. Вербицкому): 1) логике познавательной деятельности обучающегося; 2) совместной деятельности студентов с преподавателем и друг с другом; 3) логике преподаваемой науки. При этом возникает необходимость учитывать мотивацию студентов, их индивидуально-психологические особенности [3].

Представляется важным создать в учебной деятельности те процессы и контексты, в которых иноязычная речевая деятельность студента выступает средством решения моделируемых профессионально-предметных задач. Ожидаемый результат нацелен на формирование целостной системы социально-профессиональных навыков (коммуникативных, информационных, аналитических, инструментальных и др.) и профессионально важных качеств будущего специалиста для решения широкого круга задач и проблем осваиваемой профессии, развитие его творческого потенциала.

Самостоятельная работа студентов планируется на основе информационных технологий по трем направлениям: 1) усвоение иноязычного отраслевого тезауруса, включенного в технологические процессы осваиваемого фрагмента профессиональной деятельности обучающегося (стандартных фраз, терминов и их определений соответствующего раздела); 2) использование профессиональных мультимедийных компьютерных программ с целью овладения алгоритмами выполнения профессиональной деятельности; 3) выполнение программ по решению ситуационных задач, в процессе которого формируется ориентировочная основа будущей профессиональной деятельности.

Деятельность преподавателя-лингвиста включает:

- переориентацию учебных действий студента только с текстовым материалом и отраслевой терминологии на использование иностранного языка в качестве одного из необходимых средств решения профессиональных типовых задач и возникающих при этом проблем;
- акцент не только на логику учебного предмета «Иностранный язык», но и на логику профессионального развития студента, социально-профессиональных качеств его личности в рамках педагогики «профессионального сотрудничества».

Проектирование и реализация совместной партнерской деятельности преподавателя и студента (студентов) требуют знания преподавателем-лингвистом сущности осваиваемой студентом профессиональной деятельности студента в ситуациях иноязычного общения.

Системообразующим фактором является самоорганизация и саморегуляция будущего специалиста.

Самоорганизация предполагает анализ им ситуации иноязычного общения в контексте технологических процессов профессиональной деятельности, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов своих действий, мониторинг их осуществления, оценку эффективности принимаемых решений на основе рефлексии.

Саморегуляция будущего специалиста выражается в его способности свободно планировать и управлять процессом общения на иностранном языке, анализировать и корректировать недочеты в своей иноязычной подготовке, использовать механизмы языковой и культурной коррекции.

Развивающий эффект обучения обусловлен возможностями ситуативного возникновения у студентов потребности в новых знаниях, целеполагания и целеосуществления в процессе поиска путей оперативного разрешения проблемных ситуаций профессионального общения на иностранном языке.

Представляется возможным определение уровня владения студентами иностранным языком как средством профессионального общения в профессионально-значимой ситуации, т.е. уровень сформированности его профессиональной коммуникативной компетентности в процессе решения профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения.

Прежде всего необходимо оценить:

- готовность студента к речевой деятельности на иностранном языке в контексте профессиональной деятельности, определяемой по факту его участия/неучастия в решении задачи;
- достижение/недостижение цели общения на иностранном языке в заданных коммуникативных условиях;
- адекватность профессионального действия на основе иноязычной информации (преподавателем специальной кафедры оценивается его соответствие эталонному варианту).

#### **Выводы**

Решение проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетентности на основе освоения отраслевой терминологии связано с реализацией следующих положений:

1. Необходимым условием продуктивного формирования профессиональной коммуникативной компетентности специалиста является включение в образовательный процесс профессиональной учебной деятельности студентов по иностранному языку и специальным дисциплинам, в рамках которой иноязычная речь выступает средством решения моделируемых профессионально-значимых задач и проблем деятельности специалиста.
2. При достижении содержательной интеграции предметов квазипрофессиональной и учебно-коммуникативной деятельности студентов осуществляется формирование профессиональной коммуникативной компетентности как профессионально важного качества личности, обеспечивающего готовность студента к его будущей профессии.
3. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности требует проектирования взаимосвязанных деятельностей субъектов образовательного процесса – студентов как

будущих специалистов и преподавателей как иностранного языка, так и специальных дисциплин. Согласно этому проекту осуществляется деятельность с опорой на профессионально-предметные инженерные и иноязычные знания, формируются профессиональные интересы и речевая деятельность в контексте осваиваемых производственных технологий.

4. Переход от репродуктивного усвоения студентами содержания учебного предмета «Иностранный язык» и спецпредметов к продуктивно-деятельностному приводит к их социально-профессиональному развитию и готовности к квалифицированному решению задач и проблем будущей профессии в ситуациях иноязычного общения.

Можно сделать вывод, что основой формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста является не только языковой материал на базе отраслевой терминологии и виды речевой деятельности, но и предметный материал и моделируемые технологические процессы профессиональной иноязычной речевой деятельности.

#### Литература

1. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
2. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А . А . Вербицкий , О. Г. Ларионова. -- М. : Логос, 2009.
4. Делор Ж. Образование: сокровище сокрытое. UNESCO, 1996.
5. Европейский языковой портфель. Перевод. М.: «Еврошкола», 1998 .- 64 с.
6. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования//Образование и наука. 2002. № 2(14).
7. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. №2. – М., 1992.
8. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Сб. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания/Под общ. ред. И.А. Зимней. – М., 2003.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.-2003.-№5.-С.34-42.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
14. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001
15. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
16. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
17. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
18. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001.
19. Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос»

### **Типологический анализ прикладных исследований одаренности<sup>1</sup>**

д.ф.н. проф. Ивлева М.Л., к.ф.н. доц. Иноземцев В.А.  
МГТУ «МАМИ»

[marinanonna@yandex.ru](mailto:marinanonna@yandex.ru), [inozem\\_63@mail.ru](mailto:inozem_63@mail.ru)

*Аннотация.* В статье осуществлен типологический анализ современных прикладных психологических исследований одаренности. Установлены противоречивые представления о феномене одаренности и закономерностях его развития. Выделены основные направления практической работы с одаренными. Определено значение развивающей среды в ходе этой работы.

*Ключевые слова:* одаренность, прикладные исследования, развивающая среда, типологический анализ.

Одаренность - это не только психологическая характеристика личности. Это социокультурный феномен, форма и содержание которого имеют историческую обусловленность. Они определяются, с одной стороны, состоянием общественного сознания эпохи, условиями жизни людей, с другой стороны, содержанием тех философских представлений об одаренности (содержанием философского концепта одаренности), которое, со своей стороны, опосредованно отражает социокультурную парадигму эпохи.

В психологии одаренности сегодняшнего дня сложилась парадоксальная ситуация: практика обучения и развития одаренных далеко опередила и теорию, и исследования. Это соответствует, с одной стороны, реальности самой психологии, где сфера прав и обязанностей прикладных исследований одаренности значительно расширилась, а с другой стороны, реальности самой общественной жизни, в которой значимость одаренных стали не только осознавать, но и адекватно оценивать. Обозначившаяся тенденция еще совсем недавно казалась нереализуемой, что вызывало горечь и сожаление у специалистов. Так, еще в 1979 году К.Епштейн [Epstein 1979] констатировал, что высокий интеллект не рождает симпатий. Может быть, поэтому специалисты не спешат заняться разработкой специальных программ для одаренных. А заниматься одаренными детьми совершенно необходимо. В том же году в результате исследования, проведенного Р.Дженкинс [Jenkins 1979], было обнаружено лишь 5 программ для американских одаренных дошкольников. Три года спустя число таких программ достигло 18, а дальше пошло ускоренное количественное накопление [Баграмянц 2003].

Нынешнее состояние прикладных исследований можно охарактеризовать и как однозначную ориентацию на непосредственное решение практических задач, что в полной мере соответствует термину «прикладные исследования». Общеизвестно, что под этим термином понимается совокупность программ, проблем, методов, методик и решений, направленных на удовлетворение общественных нужд. В рассматриваемой области эта характеристика актуализируется в еще большей степени. Круг проблем, методов и т.д. не остается одним и тем же на протяжении развития психологии одаренности, как не остаются одинаковыми степень и широта понимания психологами прагматических аспектов и задач своей науки.

Можно достаточно четко противопоставить традиционные и новые проблемы и решения прикладных исследований одаренности.

К числу традиционных относятся: раннее выявление одаренных с целью создания оптимальных условий их развития, оказание своевременной помощи одаренным, испытываю-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 11-06-00889)