

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.922

И.В. Атаманова

### ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Статья подготовлена в рамках проекта «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала» по заданию №2014/233 на выполнение государственных работ Минобрнауки России.*

Представлены результаты эмпирического исследования: 1) взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов технических специальностей с уровнем их иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) и 2) динамики становления профессионально-ориентированной ИКК в ходе развивающего эксперимента. Показано, что наиболее значимыми для понимания характера этой взаимосвязи являются «принятие риска», «настойчивость», «ориентация на настоящее», «толерантность к неопределенности», «ценность собственного «Я»» и «понимание себя в процессе общения». Динамика становления профессионально-ориентированной ИКК по-разному проявилась в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов. Осознание целей изучения иностранного языка, позитивное отношение к изучаемому языку и рефлексивные умения могут служить психологическими ресурсами для обеспечения положительной динамики в группе интолерантных к неопределенности студентов.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетентность; профессиональная коммуникация; личностный, коммуникативный потенциал; толерантность к неопределенности.

Актуальность психологического исследования иноязычной коммуникативной компетентности в контексте профессиональной коммуникации обусловлена современными представлениями о компетентном специалисте, закрепленными Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения (2009) и новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012), а также значительными изменениями в сфере ценностных ориентаций самих участников образовательного процесса. Заинтересованность студентов в своем личностно-профессиональном развитии, их стремление расширить свои профессиональные возможности и самостоятельно определять приоритеты своего образования требуют создания антропоориентированных образовательных практик в условиях высшего профессионального образования [1, 2]. Вместе с тем ряд исследователей отмечают, что для студентов технического профиля характерно сочетание высокого уровня личностного потенциала и довольно низкого уровня коммуникативного потенциала, что может вызывать определенные трудности в плане их самореализации [3]. Обращение в этой связи к эмпирическому исследованию становления профессионально-ориентированной ИКК, на наш взгляд, будет способствовать выявлению степени взаимосвязи данных психологических факторов с динамикой этого процесса.

Профессионально-ориентированная ИКК была определена нами как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуации профессиональной коммуникации на иностранном языке* [4]. Выбранное методологическое основание – теория психологических систем В.Е. Ключко [5] – позволило

представить процесс становления обозначенной компетентности как трансформацию иноязычной культуры в профессиональном контексте в многомерный мир человека, а ее уровень – как степень «присвоения» человеком этой культуры. Соответственно, становление профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит в результате взаимодействия будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации.

Работы по изучению личностного потенциала [6–8], который рассматривается отечественными психологами (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, С.А. Богомаз, Ю.В. Сметанова и др.) в качестве ресурсной составляющей жизнеосуществления человека, легли в основу представляемого эмпирического исследования. Д.А. Леонтьев определяет личностный потенциал как «интегральную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [6. С. 10]. Другими словами, глубинная сущность личностного потенциала проявляется в связи *возможности и действительности*.

Основными составляющими личностного потенциала признаются жизнестойкость, толерантность к неопределенности, способность к самодетерминации и самоорганизации деятельности [3, 6–8]. Кроме того, С.А. Богомаз полагает, что сложившаяся система базисных убеждений, представляющая собой ядро субъективного мира человека, важна для понимания его индивидуальных особенностей как субъекта деятельности [9] и может быть использована для характеристики его личностного потенциала.

Коммуникативный потенциал определяется как сложившаяся система коммуникативных качеств человека [7, 10]. Методика диагностики особенностей общения, разработанная В.Н. Недашковским, дает возможность оценить динамические и содержательные характеристики процесса коммуникации и позволяет определить ряд параметров (понимание собеседника, понимание себя в процессе общения, способность выстроить межличностную границу в общении, конгруэнтность в общении) и вычислить суммарный показатель эффективности процесса общения [11].

Особый интерес для нас представляет исследование возможной взаимосвязи динамики становления профессионально-ориентированной ИКК с толерантностью к неопределенности. Как показало наше пилотажное исследование [12], этот параметр личностного потенциала может оказаться существенным для понимания качественной стороны обозначенного процесса.

**Выборка и процедура исследования.** Данная статья описывает эмпирическое исследование, которое проходило в два этапа: 1) исследование взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала с уровнем ИКК студентов технических специальностей (131 человек) и 2) исследование динамики становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в ходе развивающего эксперимента (24 человека).

На первом этапе в исследовании принимали участие студенты первого и второго курсов двух технически-ориентированных факультетов Томского государственного университета, для которых изучение английского языка было предусмотрено учебным планом и являлось обязательным для всех студентов, и магистранты физико-технического факультета, изучавшие профессионально-ориентированный курс английского языка. В количественном выражении в группу студентов первого курса вошли 51 человек (30 юношей и 21 девушка), второго курса – 56 человек (34 юношей и 22 девушки) и в группу магистрантов – 24 человека (14 юношей и 10 девушек). Возраст участников исследования варьировался от 17 до 25 лет, а средний возраст выборки составил  $19,57 \pm 1,87$ , в том числе по группам:  $18,33 \pm 0,95$ ;  $19,27 \pm 0,92$ ;  $22,92 \pm 0,65$  соответственно.

В развивающем эксперименте (второй этап исследования) участвовали 24 человека (14 девушек и 10 юношей), которые на момент проведения эксперимента были студентами второго курса физико-технического факультета Томского государственного университета. В эксперименте участвовали три группы студентов: Группа 1 ( $n = 8$ ) – уровень elementary, Группа 2 ( $n = 9$ ) – уровень intermediate и Группа 3 ( $n = 7$ ) – уровень elementary. Отметим, что указанное количество человек в каждой из групп отражает тот факт, что в силу ряда причин (академический отпуск, перевод на другой факультет или с другого факультета, отчисление) состав студенческих групп менялся, поэтому для анализа были отобраны данные только тех студентов, кто проучился в обозначенных группах в течение двух лет. Обычный состав группы студентов, изучающих ИЯ на технически-ориентированных факультетах, при их формировании на первом курсе – 12–13 человек.

**Методической базой исследования** послужили опросниковые методы (подробнее см.: [6–8]), направленные на изучение параметров личностного и коммуникативного потенциала. Были использованы: тест «Жизнестойкость» (Maddi S.) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой; опросник «Самоорганизация деятельности» (Е.Ю. Мандрикова); Шкала толерантности к неопределенности (McLain D.), адаптированная Е.Г. Луковицкой; Шкала базисных убеждений (Janoff-Bulman R.) в адаптации О.А. Кравцовой) и методика «Диагностика особенностей общения» (В.Н. Недашковский). Бланки опросников предъявлялись респондентам единым блоком одномоментно, участие в их заполнении было добровольным на основе устного согласия.

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

Уровень профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента также определялся методом экспертных оценок на основе проявления студентами обозначенной компетентности в ситуации моделирования профессиональной деятельности, в ходе которой они представляли результаты своих мини-исследований (было подготовлено два исследовательских проекта, по одному в семестр). При этом общая оценка уровня исследуемой компетентности рассчитывалась как среднее арифметическое четырех показателей: устная и письменная речь на английском языке, визуальное сопровождение презентации, представление доклада, участие в дискуссии. Каждый из показателей оценивался по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0,5 балла. Таким образом, динамика становления профессионально-ориентированной ИКК определялась по трем оценкам уровня обозначенной компетентности: 1) исходный – уровень ИКК потенциальных участников развивающего эксперимента (определяется методом экспертных оценок в конце первого года обучения); 2) уровень профессионально-ориентированной ИКК (первый исследовательский проект) и 3) уровень профессионально-ориентированной ИКК (второй исследовательский проект).

Кроме того, для выявления эмоционального отношения к изучаемому языку проводился свободный ассоциативный эксперимент. Применялось анкетирование, направленное на исследование представлений студентов технических специальностей о целях изучения иностранного языка (ИЯ), о возникающих

трудностях в процессе его изучения и возможных ресурсах, способствующих овладению ИЯ. Также использовалось автобиографическое эссе, цель которого заключалась в выявлении особенностей прошлого опыта испытуемых в изучении ИЯ.

Для обработки полученных данных применялись следующие методы: контент-анализ и методы математической статистики, реализованные с помощью пакета компьютерных программ Statistica 6.0, включая описательную статистику, дисперсионный и корреляционный анализ.

### **Исследование взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала с уровнем ИКК студентов технических специальностей**

**Оценка уровня иноязычной коммуникативной компетентности.** Анализ экспертных оценок уровня ИКК студентов технических специальностей, полученных на этом этапе эмпирического исследования, позволяет говорить о среднем уровне обозначенной компетентности в целом по выборке ( $3,51 \pm 0,66$  балла). В то же время наблюдалось статистически достоверное различие ( $p = 0,000$ ) уровней обозначенной компетентности между студентами младших курсов ( $3,38 \pm 0,60$  балла у первокурсников и  $3,38 \pm 0,61$  балла у второкурсников) и магистрантами ( $4,06 \pm 0,56$  балла). Кроме того, уровень ИКК девушек превышал аналогичный показатель у юношей на статистически достоверном уровне:  $M1 = 3,71$  балла и  $M2 = 3,37$  балла соответственно;  $t\text{-value} = 2,958$ ;  $p = 0,004$ .

**Специфика проявления параметров личностного потенциала.** Анализ собранных данных проводился по четырем параметрам личностного потенциала, представляющим наибольший интерес для данного исследования: жизнестойкость, самоорганизация деятельности, толерантность к неопределенности и характер базисных убеждений.

Полученные результаты по тесту *жизнестойкости* на 4–11% превышали нормативные средние значения, определенные для российской выборки в возрастной группе до 35 лет [13], почти по всем показателям за исключением «вовлеченности». Это дает основание полагать, что для студентов технических специальностей характерна средняя степень убежденности в том, что вовлеченность в разнообразные жизненные ситуации имеет смысл. Однако они в большей степени убеждены в своей способности эффективно контролировать жизненные ситуации и в том, что стоит рисковать, даже не будучи уверенным в положительном исходе дела. И, соответственно, на основе суммарного показателя можно говорить о том, что они в большей степени способны справиться с непредвиденными ситуациями в случае их возникновения.

Сравнительный анализ степени выраженности показателей жизнестойкости у студентов младших курсов и магистрантов выявил статистически достоверные различия между этими группами по ряду параметров. Так, магистранты (2) превосходили студентов первого курса (1) практически по всем составляющим жизнестойкости: 1) «вовлеченность» ( $M2 = 41,46$  бал-

ла и  $M1 = 36,50$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -2,486$ ;  $p = 0,015$ ); 2) «принятие риска» ( $M2 = 21,88$  балла и  $M1 = 19,08$  балла, соответственно;  $t\text{-value} = -2,169$ ;  $p = 0,033$ ); 3) «жизнестойкость» ( $M2 = 98,00$  баллов и  $M1 = 87,46$  балла, соответственно;  $t\text{-value} = -2,470$ ;  $p = 0,016$ ). Группы студентов второго курса (1) и магистрантов (2) также статистически достоверно различались между собой по этим параметрам жизнестойкости: 1) «вовлеченность» ( $M1 = 36,60$  балла и  $M2 = 41,46$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -2,554$ ;  $p = 0,000$ ); 2) «принятие риска» ( $M1 = 18,20$  балла и  $M2 = 21,88$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -3,028$ ;  $p = 0,003$ ); 3) «жизнестойкость» ( $M1 = 86,45$  балла и  $M2 = 98,00$  баллов соответственно;  $t\text{-value} = -2,700$ ;  $p = 0,009$ ).

В свою очередь, это может означать, что магистранты технических специальностей в большей степени ощущают собственную ценность и значимость, находятся в контакте с окружающими и включены в решение разнообразных задач, а жизненные события представляются им как возможность испытать себя. Такие люди, как показали исследования [14], в большей степени удовлетворены своей жизнью, воспринимая ее как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

Сравнительный анализ степени выраженности составляющих жизнестойкости у девушек ( $n = 53$ ) и юношей ( $n = 76$ ) выявил статистически достоверные различия в этих группах по показателю «контроль»:  $M2 = 33,34$  балла и  $M1 = 30,81$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -2,048$ ;  $p = 0,043$ . Внутригрупповой корреляционный анализ показал, что в группе юношей их уровень ИКК положительно коррелировал с «принятием риска» ( $r = 0,306$ ;  $p = 0,007$ ) и суммарным баллом по тесту «жизнестойкость» ( $r = 0,227$ ;  $p = 0,048$ ), а в группе девушек наблюдалась отрицательная корреляция между их уровнем ИКК и «принятием риска» ( $r = -0,341$ ;  $p = 0,012$ ). Полученные результаты, вероятно, свидетельствуют о большей убежденности юношей в том, что они способны эффективно контролировать возникающие жизненные ситуации, в том числе и неопределенные. Вероятно, на фоне этой убежденности они в большей степени открыты миру иноязычной культуры и воспринимают процесс овладения ИЯ как вызов себе, что отражается на их уровне ИКК. Девушки, напротив, стремясь избежать неудач и негативного опыта, возможно, как раз в силу меньшей убежденности в своей способности контролировать непредвиденные ситуации, используют какие-то другие стратегии для достижения успеха в овладении ИЯ.

Анализ степени выраженности склонности к *самоорганизации деятельности* у студентов технических специальностей показал, что полученные результаты находятся в пределах нормативных средних значений, определенных Е.Ю. Мандриковой [15]. Однако более детальное сравнение весте затруднительно, так как в выборку, исследованную автором методики, входили и студенты, и работающие взрослые. Вместе с тем средние значения показателей самоорганизации деятельности в исследуемой нами выборке позволяют говорить о средней степени выраженности этого параметра личностного потенциала.

Внутригрупповой корреляционный анализ, проведенный в группах юношей и девушек, выявил статистически значимую корреляцию с отрицательным знаком между «ориентацией на настоящее» и уровнем ИКК в группе девушек ( $r = -0,462$ ;  $p = 0,000$ ). Вполне вероятно, что полученный результат связан с большей степенью ориентации девушек на будущее в своей деятельности. Возможно, девушки, обучающиеся по техническим специальностям, скорее склонны работать на перспективу, овладевая ИЯ. И чем сильнее они убеждены в том, что ИЯ может им пригодиться в будущем, тем больше усилий они прикладывают для развития обозначенной компетентности, что сказывается на ее уровне.

Сравнительный анализ степени выраженности склонности к самоорганизации деятельности у студентов младших курсов и магистрантов показал наличие статистически достоверных различий между выделенными для анализа группами по отдельным показателям. Так, магистранты (2) отличались от студентов первого курса (1) по степени выраженности таких показателей, как «настойчивость» ( $M2 = 24,71$  балла и  $M1 = 19,39$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -3,148$ ;  $p = 0,002$ ) и «ориентация на настоящее» ( $M2 = 8,00$  баллов и  $M1 = 9,65$  балла соответственно;  $t\text{-value} = 2,194$ ;  $p = 0,031$ ). Отличались они и от студентов второго курса (1) по степени выраженности показателей шкалы «настойчивость» ( $M2 = 24,71$  балла и  $M1 = 20,04$  балла, соответственно;  $t\text{-value} = -3,055$ ;  $p = 0,003$ ). Отметим также, что степень выраженности настойчивости у магистрантов превышала среднее значение этого показателя по исследуемой выборке в целом ( $20,67 \pm 6,87$  балла) на 19,5%. В свою очередь, это может свидетельствовать о том, что магистранты технических специальностей более организованы в сравнении со студентами младших курсов. Они в большей степени способны структурировать свою деятельность, прикладывая при этом волевые усилия для завершения начатого дела, что, возможно, является результатом их личностно-профессионального становления в условиях вуза. Кроме того, студенты первого курса технически-ориентированных факультетов, возможно, в большей степени фиксированы на происходящем с ними в настоящий момент времени, что может сказываться, например, на эффективности деятельности в учебном процессе (например, если необходимо быстро переключаться с одного вида работы на другой). Магистранты технических специальностей, по-видимому, ориентированы в своей целенаправленной деятельности на перспективу.

Степень выраженности **толерантности к неопределенности** у студентов технических специальностей и в целом по выборке, и в выделенных группах испытуемых превышает нормативное среднее значение этого параметра ( $95,0 \pm 19,1$  балла). Это может означать, что такие студенты с большим интересом принимают неопределенные ситуации и стремятся к получению нового опыта, невзирая на возникающие трудности. При этом самые высокие баллы по толерантности к неопределенности наблюдаются у магистрантов ( $103,71 \pm 23,26$  балла). Однако статистически достоверных различий по толерантности к не-

определенности между выделенными для анализа группами отмечено не было.

Корреляционный анализ не выявил никакой взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК студентов технических специальностей в целом по выборке. Однако внутригрупповой корреляционный анализ показал наличие отрицательной взаимосвязи на статистически значимом уровне между толерантностью к неопределенности и уровнем ИКК в группе девушек ( $r = -0,291$ ;  $p = 0,034$ ). Другими словами, чем настороженнее девушки, обучающиеся по техническим специальностям, относятся к неопределенным ситуациям, тем сильнее они, видимо, склонны искать какие-то другие способы совладания с этими ситуациями для обеспечения успешности своей деятельности.

Кроме того, исследуемая выборка была поделена на две группы на основе значения медианы толерантности к неопределенности (102,00 балла): «интолерантные к неопределенности» ( $n = 66$ ) и «толерантные к неопределенности» ( $n = 61$ ). Выделенные таким образом группы статистически достоверно различались по степени выраженности толерантности к неопределенности ( $M1 = 86,70$  балла и  $M2 = 116,23$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -14,547$ ;  $p = 0,000$ ). Однако данные группы не показали никакого статистически достоверного различия между собой по уровню ИКК.

В то же время внутригрупповой корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые корреляции. Так, в группе интолерантных к неопределенности студентов уровень ИКК отрицательно коррелировал с полом испытуемых ( $r = -0,438$ ;  $p = 0,000$ ) и положительно – с годом обучения ( $r = 0,319$ ;  $p = 0,009$ ). Другими словами, уровень ИКК интолерантных к неопределенности девушек был выше в сравнении с показателями юношей. И, кроме того, чем дольше учились интолерантные к неопределенности студенты, тем выше становился их уровень ИКК. В группе толерантных к неопределенности студентов также были обнаружены положительные корреляционные связи между уровнем ИКК таких студентов и их возрастом ( $r = 0,411$ ;  $p = 0,001$ ) и годом обучения ( $r = 0,462$ ;  $p = 0,000$ ), что может служить доказательством динамического характера ИКК.

Анализ характера **базисных убеждений** испытуемых показал, что для студентов технических специальностей характерна средняя степень выраженности базисных убеждений, хотя полученные средние значения по каждой из шкал были несколько ниже аналогичных значений, определенных в исследовании [16]. Тем не менее можно говорить о том, что эта категория студентов убеждена в благосклонности мира и его положительном настрое по отношению к ним, в доброте большинства людей и в справедливости происходящего. Им свойственна убежденность в случайности жизненных событий, причем эти события, по их мнению, поддаются контролю. При этом они убеждены в собственной ценности и значимости для других, в своей способности контролировать происходящее и в собственной удачливости.

Корреляционный анализ выявил положительную статистически значимую взаимосвязь на уровне тен-

денции между уровнем ИКК испытуемых и такой категорией базисных убеждений, как «справедливость» ( $r = 0,193$ ;  $p = 0,028$ ). Можно только предположить здесь, что чем сильнее выражена убежденность студентов технических специальностей в справедливости происходящего, тем конструктивнее они воспринимают какие-то замечания преподавателя во время занятий, и это, вероятно, способствует становлению их ИКК.

Сравнительный анализ степени выраженности базисных убеждений у студентов младших курсов и магистрантов выявил ряд статистически достоверных различий. Так, магистранты (2) отличались от студентов первого курса (1) по степени выраженности таких категорий базисных убеждений, как «случайность» ( $M_2 = 3,58$  балла и  $M_1 = 4,19$  балла соответственно;  $t\text{-value} = 2,463$ ;  $p = 0,016$ ) и «ценность собственного “Я”» ( $M_2 = 4,69$  балла и  $M_1 = 4,16$  балла соответственно;  $t\text{-value} = -2,682$ ;  $p = 0,009$ ). Это может свидетельствовать о том, что магистранты технических специальностей в сравнении со студентами первого курса технически-ориентированных факультетов в большей степени убеждены в своей собственной ценности и в неслучайности происходящих с ними событий. Вероятно, это позволяет им брать на себя больше ответственности за свои собственные действия, что сказывается, в конечном итоге, на уровне их ИКК. Кроме того, магистранты отличались и от студентов второго курса (1) по степени выраженности «ценности собственного “Я”» ( $M_2 = 4,69$  балла и  $M_1 = 4,20$  балла, соответственно;  $t\text{-value} = -2,446$ ;  $p = 0,017$ ). Отметим, что между магистрантами и студентами младших курсов было выявлено также статистически достоверное различие по уровню ИКК. Полученные результаты заставляют обратить особое внимание на эту категорию базисных убеждений. Вполне вероятно, что осознание человеком своей собственной ценности во многом способствует становлению его ИКК.

**Специфика проявления параметров коммуникативного потенциала.** Анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала проводился по «сырым» баллам методики В.Н. Недашковского, так как в исследованиях под руководством С.А. Богомаза было показано, что такой подход оказывается более информативным (см., например, [3, 7]).

Вычисленные средние значения параметров коммуникативного потенциала в основном соответствуют нормативным средним показателям, немного отличаясь от них в меньшую сторону. Исключение составляет фактор «способность выстраивать межличностные границы», среднее значение которого ( $7,8 \pm 1,64$  балла) оказалось значительно ниже нормы. В свою очередь, это привело к тому, что среднее арифметическое показателей ( $14,0 \pm 2,27$  балла), которое представляет собой суммарный индекс коммуникативного потенциала, оказалось ниже нормы. Это дает основание полагать, что студенты технических специальностей могут испытывать некоторые трудности в общении. Основная причина этих сложностей, вероятно, связана с недостаточно развитым умением таких студентов удерживать собственную позицию, не нарушая при

этом личностное пространство собеседника. Следовательно, можно сделать вывод и об общей дефицитности умений студентов, обучающихся по техническим специальностям, в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, а также в порождении ясных и однозначных высказываний, что согласуется с результатами других исследователей [3].

Проведенный внутригрупповой корреляционный анализ позволил обнаружить в группе юношей статистически значимую взаимосвязь между уровнем ИКК и таким фактором коммуникативного потенциала, как «способность выстраивать межличностные границы» ( $r = 0,316$ ;  $p = 0,007$ ). Вероятно, это означает, что чем четче юноши, обучающиеся по техническим специальностям, определяют различия (в плане мыслей, чувств и желаний) между собой и собеседником, тем дальше они способны продвинуться в развитии своей ИКК. В группе девушек также была выявлена статистически значимая отрицательная корреляция в отношении уровня ИКК, но с фактором «понимание собеседника» ( $r = -0,298$ ;  $p = 0,029$ ). Данный результат является крайне неожиданным, и пока ему не найдено объяснение.

Внутригрупповой корреляционный анализ также выявил наличие положительной статистически значимой корреляции в группе магистрантов между уровнем ИКК и таким фактором коммуникативного потенциала, как «понимание себя в процессе общения» ( $r = 0,413$ ;  $p = 0,045$ ). Можно предположить, что чем лучше развиты рефлексивные умения магистрантов технических специальностей, тем выше будет их уровень ИКК, поскольку рефлексия помогает им, возможно, осознавать возникающие трудности в процессе овладения ИЯ и находить оптимальные решения для совладания с ними.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что данная часть эмпирического исследования позволила выявить определенную взаимосвязь между уровнем ИКК студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, и степенью выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала. **Во-первых**, следует подчеркнуть, что характер этой взаимосвязи оказался нелинейным. Статистически значимые корреляционные связи проявлялись не в общей выборке, а в основном внутри групп, выделенных для анализа (юноши, девушки, первокурсники, второкурсники, магистранты). Следует обратить внимание на разнонаправленное влияние некоторых из исследуемых параметров на уровень ИКК в обозначенных группах. **Во-вторых**, наиболее значимыми для понимания характера этих зависимостей оказались следующие параметры: «принятие риска» (тест жизнестойкости); «настойчивость» и «ориентация на настоящее» (опросник самоорганизации деятельности); «толерантность к неопределенности». В отношении базисных убеждений полученные результаты свидетельствуют о важной роли категории «ценность собственного “Я”». Что касается параметров коммуникативного потенциала, то следует отметить, прежде всего, низкий уровень суммарного индекса коммуникативного потенциала в исследуемой выборке, что, в свою очередь, затруднило анализ сте-

пени взаимосвязи этих параметров с уровнем ИКК. Возможно, наиболее значимым параметром коммуникативного потенциала для понимания процесса становления ИКК является фактор «понимание себя в процессе общения». **В-третьих**, в ходе данного этапа исследования было получено эмпирическое подтверждение высказанного ранее предположения [4] о динамическом характере ИКК.

### **Исследование динамики становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей**

Второй этап эмпирического исследования был связан с проведением развивающего эксперимента с целью выявления психологических факторов в контексте их взаимосвязи с динамикой становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения ИЯ. Подготовка к нему и сам эксперимент осуществлялись следующим образом:

1. Используя анкетирование потенциальных участников развивающего эксперимента (студенты первого курса), были выявлены их цели изучения ИЯ в вузе; трудности, которые у них возникают в этом процессе; особенности прошлого опыта изучения ИЯ (английского). С помощью ассоциативного эксперимента был определен характер их эмоционального отношения к изучаемому языку.

2. Была исследована степень выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала у этих студентов и определен их уровень ИКК в качестве исходного показателя для дальнейшего анализа.

3. Процесс обучения ИЯ студентов второго курса технических специальностей был организован в соответствии с разработанной психолого-педагогической технологией развития профессионально-ориентированной ИКК [17]. Оценка уровня исследуемой компетентности проводилась в момент представления студентами результатов своих исследовательских проектов.

Особенностью данного эксперимента является отсутствие контрольной группы. Объясняется это тем, что в рамках выбранного нами теоретико-методологического основания исследования профессионально-ориентированной ИКК (теория психологических систем В.Е. Ключко) сравнение экспериментальной и контрольной групп представляется некорректным. Признавая человека уникальной психологической системой [5], мы неизбежно приходим еще и к тому, что каждая группа (студенты и преподаватель) оказываются такой же уникальной совмещенной психологической системой. Следовательно, сравнение экспериментальной группы с группой студентов, преподавателем которых является другой человек, будет означать, фактически, сравнение двух совершенно разных совмещенных психологических систем. С другой стороны, представить себе, что один и тот же человек может вести себя в одной группе как инноватор, работая по новой технологии и реализуя заложенные в ней принципы (личностно-смысловую включенность студентов в учебную деятельность, межличностное взаимодействие, диалогическое об-

щение участников образовательного процесса), а в другой – как традиционалист, тоже довольно затруднительно.

**Степень выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента.** Анализ собранных данных также проводился по четырем параметрам личностного потенциала (жизнестойкость, самоорганизация деятельности, толерантность к неопределенности и характер базисных убеждений) и показателям коммуникативного потенциала. Отметим, что степень выраженности **жизнестойкости** (за исключением шкалы «вовлеченность») у студентов экспериментальной группы превышала на 4–8% средненормативные значения по шкалам этого параметра. Они характеризовались средней степенью выраженности склонности к **самоорганизации деятельности** и более высокими показателями по шкале **толерантности к неопределенности** (полученное среднее значение превышало на 4,6% средненормативное). Анализ характера **базисных убеждений** участников развивающего эксперимента показал, что средние значения по всем категориям базисных убеждений превышают рубеж в 3,5 балла, который считается средненормативным показателем. В целом полученные результаты хорошо согласуются с оценкой степени выраженности этих параметров у студентов технических специальностей, проведенной на первом этапе эмпирического исследования. Вычисленные средние значения параметров **коммуникативного потенциала** у участников развивающего эксперимента в основном соответствовали нормативным средним показателям, немного отличаясь от них в меньшую сторону, за исключением фактора «способность выстраивать межличностные границы» (7,63±1,53 балла), среднее значение которого в этой выборке оказалось значительно ниже нормы. Суммарный индекс коммуникативного потенциала, соответственно, также оказался ниже нормы, что согласуется с результатами других исследователей [3] и первой частью данного исследования и, возможно, свидетельствует о низком уровне коммуникативной компетентности в целом.

**Толерантность к неопределенности.** Для проверки выдвинутой нами гипотезы развивающего эксперимента о взаимосвязи толерантности к неопределенности с динамикой становления профессионально-ориентированной ИКК его участники были разделены на две группы в зависимости от степени выраженности у них этого параметра (по медиане, 99,0 балла). Группы «толерантных (2) к неопределенности» (n = 12) и «интолерантных (1) к неопределенности» (n = 12) студентов статистически достоверно различались между собой по обозначенному параметру: M2 = 113,58 балла и M1 = 85,17 балла соответственно; t-value = -7,285; p = 0,000. Кроме того, в таблице представлены статистически достоверные различия степени выраженности отдельных параметров личностного и коммуникативного потенциала в выделенных для анализа группах.

Полученные результаты позволяют говорить о большей степени убежденности толерантных к неопределенности участников развивающего экспери-

мента в том, что вовлекаться в новую для себя деятельность имеет смысл. Они рассматривают новый опыт, скорее всего, как вызов себе и возможность чему-то научиться, будучи уверенными, при этом, в своей способности контролировать происходящее.

**Межгрупповые различия степени выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала у толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента**

Параметр	Интолерантные к неопределенности		Толерантные к неопределенности		t-value	Уровень р
	M1	σ1	M2	σ2		
Контроль	29,17	4,69	35,08	6,36	-2,594	0,017
Суммарный индекс жизнестойкости	81,92	14,28	95,33	15,30	-2,221	0,037
Настойчивость	17,75	3,36	22,08	6,58	-2,031	0,050
Ориентация на настоящее	9,17	2,48	11,50	1,93	-2,572	0,018
Суммарный индекс самоорганизации деятельности	101,17	10,50	119,33	17,69	-3,060	0,006
Толерантность к неопределенности	85,17	9,82	113,58	9,28	-7,285	0,000
Понимание себя в процессе общения	12,67	4,79	17,25	4,67	-2,372	0,027

Такие студенты более склонны к самоорганизации деятельности, проявляя большую степень настойчивости для достижения значимых для них целей. Вместе с тем им легче переключаться на другую деятельность в зависимости от своих предпочтений в конкретный момент времени, что, с другой стороны, может влиять на качество выполняемых действий. Они также характеризуются большей степенью понимания себя в процессе общения. В свою очередь, можно предположить, что рефлексивные умения у таких студентов развиты в большей степени, что может способствовать и становлению их профессионально-ориентированной ИКК. Напомним, что в первой части эмпирического исследования было показано, что этот фактор коммуникативного потенциала статистически значимо ( $p < 0,05$ ) коррелировал с уровнем ИКК магистрантов технических специальностей ( $r = 0,413$ ).

Далее, **анализ экспертных оценок исходного уровня ИКК** участников развивающего эксперимента не выявил статистически достоверных различий по этому показателю между толерантными ( $3,38 \pm 0,61$  балла) и интолерантными ( $3,50 \pm 0,30$  балла) к неопределенности студентами, но уровень их ИКК находился в разных пределах. Так, в группе «толерантных» они охватывали большую часть шкалы (от 2,5 до 4,5 баллов с интервалом 0,5 балла), в отличие от «интолерантных», где диапазон был меньше (от 3,0 до 4,0 баллов). Следует отметить, что аналогичная картина была получена нами и при проведении пилотажного исследования [12], и это позволяет утверждать, что толерантность к неопределенности затрагивает, скорее, качественную сторону процесса овладения ИЯ. Возможно, в случае толерантных к неопределенности студентов технических специальностей существуют дополнительные факторы, которые оказываются более значимыми в учебном процессе, способствуя или препятствуя развитию ИКК в условиях вузовского образования. В то время как интолерантные к неопределенно-

сти студенты, испытывая значительные трудности в преодолении своей настороженности к новому опыту, вероятно, психологически более скованы, что мешает им достичь более высокого уровня ИКК.

Высказанное предположение о роли толерантности к неопределенности в процессе овладения ИЯ подтвердилось и в ходе анализа данных, собранных с помощью **анкетирования и ассоциативного эксперимента**. Так, отвечая на вопрос анкеты о **целях изучения английского языка**, интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента указывали в большей степени прагматические цели: «*необходим в университете как часть учебы*», «*нужно и пригодится*», «*чтобы легко разбираться в надписях на этом языке*», «*для профессии*», «*многие на этом языке говорят*» и т.д. Лишь треть опрошенных заявила о своем личном интересе и желании изучать английский язык: «*интерес*», «*захотелось*», «*нравится*», «*хочу разговаривать на этом языке*». В группе толерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента ответы были личностно обусловлены и отличались своей развернутостью: «*хочу поехать в Америку*», «*он интересен для меня*», «*хочу знать этот язык*», «*для своего развития*», «*огромное желание знать этот язык*», «*больше возможностей в будущем*», «*поможет в будущем хорошо устроиться в жизни*» и т.д. Обращает на себя внимание тот факт, что представители обеих групп практически не связывают изучение ИЯ в университете со своим профессиональным становлением в условиях высшей школы, и лишь немногие полагают, что знание ИЯ сулит им определенные перспективы в будущей профессиональной деятельности.

Анализ ответов участников развивающего эксперимента на вопрос анкеты о **трудностях**, с которыми они сталкиваются в процессе изучения английского языка, также выявил определенные качественные различия. Так, толерантные к неопределенности студенты были более конкретны в описании возникающих трудностей: «*сложно запомнить слова*», «*трудно переводить с русского языка на английский*», «*трудности в произношении*», «*путаюсь с грамматикой*», «*быстро устаю, когда долго слушаю английскую речь*» и т.д. В группе интолерантных к неопределенности студентов описание возникающих трудностей носило, скорее, общий характер: *чтение, понимание текста, разговор на английском языке, грамматика, скудный словарный запас* и т.д. Кроме того, эти студенты указали и трудности психологического толка: *лень, собственная лень, трудно найти время*.

Кроме того, при анализе собранных данных выяснилось, что 10 из 12 человек в группе интолерантных к неопределенности студентов при формировании групп в начале обучения в университете были определены по результатам входного тестирования в группу *elementary* в соответствии с достигнутым уровнем владения английским языком. Исследуя эссе об **опыте изучения ИЯ**, написанные интолерантными к неопределенности студентами в свободной форме, удалось выделить несколько общих моментов: 1) частая смена учителей ИЯ в школе; 2) неуверенность в собственных силах; 3) отсутствие интереса и

мотивации и 4) отсутствие возможности проявить себя из-за проблем с английским языком.

Анализ данных *ассоциативного эксперимента* показал, что толерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента использовали для характеристики английского языка прилагательные, которые были разнообразнее и сильнее окрашены в эмоциональном плане с выраженной положительной коннотацией: *красивый* (4), *увлекательный* (1), *интересный* (1), *великий* (1), *обширный* (1), *скудный* (1), *важный* (1), *международный* (1), *перспективный* (1). Интолерантные к неопределенности участники развивающего эксперимента представляли английский язык *трудным* (3), *нужным* (2), *международным* (2), *интересным* (2), *красивым* (2), *простым* (1). Эти студенты использовали гораздо меньшее количество прилагательных, и они носили в большей степени прагматический характер. Таким образом, полученные результаты полностью подтверждают результаты пилотажного исследования [12] о качественном различии в проявлении эмоционального отношения к изучаемому языку у толерантных и интолерантных к неопределенности студентов.

Проведенный внутригрупповой корреляционный анализ выявил наиболее важные параметры для *интолерантных* к неопределенности студентов технических специальностей с точки зрения становления их ИКК. К ним относятся: «целеустремленность» ( $r = 0,593$ ;  $p = 0,042$ ), «суммарный индекс самоорганизации деятельности» ( $r = 0,747$ ;  $p = 0,005$ ), «справедливость мира» ( $r = 0,617$ ;  $p = 0,033$ ), «контролируемость мира» ( $r = 0,814$ ;  $p = 0,001$ ) и «понимание себя в процессе общения» ( $r = 0,692$ ;  $p = 0,013$ ). Это может означать, что чем сильнее выражена целеустремленность у этой категории студентов (возможно, что цель должна быть каким-то образом связана с изучением ИЯ) и чем сильнее проявляется их склонность к самоорганизации деятельности в целом, тем дальше они

могут продвинуться в изучении ИЯ. Им также важно понимать, что все происходящее справедливо и поддается контролю с их стороны, что может помочь им в овладении ИЯ в образовательных условиях, а развитые рефлексивные умения помогают таким студентам достичь более высокого уровня ИКК.

В группе *толерантных* к неопределенности участников развивающего эксперимента внутригрупповой корреляционный анализ также выявил статистически значимые корреляции, но их было всего две. Так, уровень ИКК у этих студентов отрицательно коррелировал с параметром личностного потенциала «целеустремленность» ( $r = -0,665$ ,  $p = 0,018$ ) и с параметром коммуникативного потенциала «понимание собеседника» ( $r = -0,766$ ,  $p = 0,004$ ). Однако интерпретация этих корреляционных связей оказалась крайне затруднительной. Возможно, ситуация с целеустремленностью отражает тот факт, что ИЯ не входит в число приоритетов студентов, которые выбирают для своего образования технически-ориентированные факультеты. Тогда чем меньше они нацелены на определенный результат по своей специальности, тем больше времени они могут уделить изучению ИЯ и тем ошутимее будут их успехи в овладении ИЯ.

Наконец, *динамика становления профессионально-ориентированной ИКК* по-разному проявилась в группах толерантных и интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента (рис. 1). Рост уровня обозначенной компетентности составил 20% в целом по выборке, 24% в группе толерантных к неопределенности студентов и 16% в группе интолерантных к неопределенности студентов. Причем наибольшие темпы роста имели место на этапе работы над первым исследовательским проектом: 20% – в группе толерантных к неопределенности участников, 10% – в группе интолерантных к неопределенности участников и 15% – в целом по выборке.

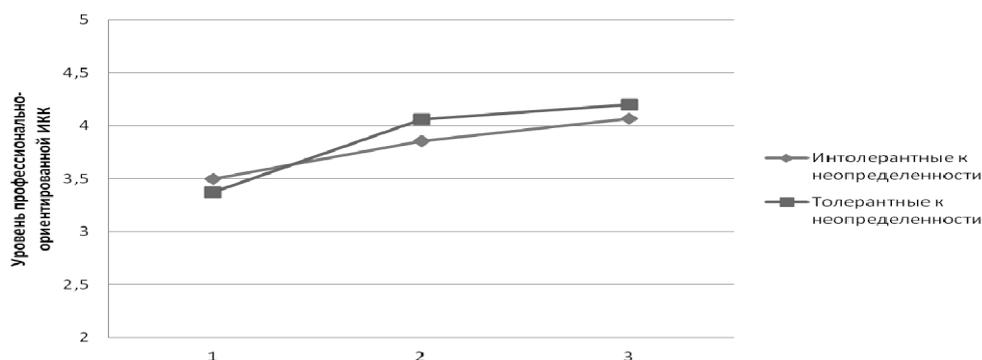


Рис. 1. Динамика становления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности участников развивающего эксперимента: 1 – исходный уровень; 2 – 1-й исследовательский проект; 3 – 2-й исследовательский проект

Возможно, такое различие в темпах роста уровня исследуемой компетентности в обозначенных группах объясняется психологической сущностью толерантности к неопределенности как параметра личностного потенциала. Толерантность к неопределенности, как уже обсуждалось выше, может рассматриваться в качестве показателя степени «открытости» человека новому опыту и новой для себя деятельности. Следова-

тельно, толерантные к неопределенности студенты с большим интересом принимают новые для себя ситуации, рассматривая их как возможность научиться чему-то новому, и в меньшей степени склонны бояться трудностей. Интолерантные к неопределенности студенты демонстрируют большую настороженность в отношении новой для себя деятельности. Однако в дальнейшем именно эта группа участников показала

большую стабильность и устойчивость показателей в процессе становления их профессионально-ориентированной ИКК. Так, при работе над вторым исследовательским проектом рост уровня обозначенной компетентности в абсолютном выражении составил: 0,14 балла у толерантных к неопределенности студентов, 0,21 балла у интолерантных к неопределенности студентов и 0,17 балла в целом по выборке.

По всей видимости, выявленные различия в динамике становления исследуемой компетентности можно объяснить особенностями самоорганизации деятельности интолерантных к неопределенности участников развивающего эксперимента (на основе полученных внутригрупповых корреляций). Возможно, чем сильнее цели интолерантных к неопределенности студентов связаны с изучением ИЯ и чем сильнее проявляется их склонность к самоорганизации деятельности, тем устойчивее положительная динамика становления их профессионально-ориентированной ИКК в условиях вуза.

Таким образом, вторая часть эмпирического исследования позволила выявить ряд психологических факторов в контексте их взаимосвязи с динамикой становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей в условиях вузовского обучения ИЯ. **Во-первых**, толерантность к неопределенности оказалась значимым параметром личностного потенциала для понимания различий в динамике становления исследуемой компетентности. Толерантные и интолерантные к неопределенности студенты показали разные темпы роста профессионально-ориентированной ИКК в ходе реализации первого и второго исследовательских проектов. **Во-вторых**, выделенные группы статистически достоверно ( $p < 0,05$ ) различались между собой по целому ряду показателей: «контроль», «суммарный индекс жизнестойкости», «настойчивость», «ориентация на настоящее», «суммарный индекс самоорганизации деятельности» и «понимание себя в процессе общения». Возможно, именно эти параметры могут служить для объяснения выявленных различий в динамике становления исследуемой компетентности.

**В-третьих**, интолерантные к неопределенности студенты ориентировались скорее на прагматические цели изучения ИЯ, их описание возникающих в процессе изучения языка трудностей носило общий характер, причем очень часто отмечались именно психологические трудности.

В целом, полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют сформулировать следующие **выводы**:

1. К числу специфических особенностей студентов технических специальностей можно отнести более высокие показатели по параметрам личностного потенциала в сравнении со средненормативными значениями при слабо выраженном коммуникативном потенциале. Низкий уровень коммуникативной компетентности, в том числе и иноязычной, может стать серьезным препятствием в будущей профессиональной деятельности.

2. Наиболее значимыми параметрами личностного и коммуникативного потенциала в контексте их взаимосвязи с уровнем ИКК являются: принятие риска, настойчивость, ориентация на настоящее, толерантность к неопределенности, ценность собственного «Я» и понимание себя в процессе общения.

3. Динамика становления профессионально-ориентированной ИКК может по-разному проявляться в группах толерантных и интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей. Важными для понимания этих различий параметрами личностного и коммуникативного потенциала являются: целеустремленность, суммарный индекс самоорганизации деятельности, справедливость мира, контролируемость мира и понимание себя в процессе общения.

4. Выявленные различия толерантных и интолерантных к неопределенности студентов технических специальностей в отношении целей изучения ИЯ, осознания возникающих при этом трудностей, особенности прошлого опыта изучения ИЯ и эмоционального отношения к изучаемому языку могут служить психологическим ресурсом для обеспечения положительной динамики становления профессионально-ориентированной ИКК в условиях вуза.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова Н.В. Психолого-акмеологический подход в образовательной практике высшей школы // Сибирский психологический журнал. 2008. № 29. С. 79–85.
2. Сурнина Т.Ю. Компетентностная модель тьюторской деятельности как основа для совершенствования деятельности современного преподавателя // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2008. № 1 (63). С. 83–88.
3. Богомаз С.А., Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. 2010. № 12. С. 77–88.
4. Атаманова И.В. Теоретические и методологические основания исследования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 55–57.
5. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
6. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н. и др. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
7. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Личностный и коммуникативный потенциал инновационно- и предпринимательски-ориентированных субъектов // Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 48–51.
8. Метанова Ю.В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2012. 24 с.
9. Богомаз С.А. Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. Вып. 5. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций» 17–19 апреля 2014 года, Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2014. С. 275–279.
10. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Типологические особенности коммуникативного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 347. С. 126–130.

11. Недашковский В.Н. Методика диагностики процесса общения // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы : материалы юбилейной науч.-практ. конф. ИП РАН, 28–29 января 2002 года / отв. ред. А.Л. Журавлев. М. : Ин-т психологии РАН, 2002. С. 322–348.
12. Atamanova I.V., Bogomaz S.A. Language learning through content: What can help university students develop their communicative competence in a professional field? // Global encounters: Pedagogical paradigms and educational practices / eds. B. Swaffield, I. Guske. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2011. P. 93–105.
13. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
14. Богомаз С.А., Левицкая Т.Е. К проблеме взаимосвязи смыслов жизни с целеустремленностью и жизнестойкостью человека // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2007. С. 122–125.
15. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности. М. : Смысл, 2007. 15 с.
16. Будакова А.В., Сметанова Ю.В., Богомаз С.А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 156–159.
17. Атаманова И.В., Каширина В.И. Мини-исследование как педагогическая технология развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности // Язык и культура : сб. статей XXI Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Томский государственный университет, 2011. Т. 2. С. 445–450.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 25 сентября 2014 г.

## DYNAMICS OF ENGINEERING STUDENTS' PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

*Tomsk State University Journal*, 2014, 388, pp. 194-204. DOI: 10.17223/15617793/388/32

Atamanova Inna V. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: iatamanova@yandex.ru

**Keywords:** foreign language communicative competence; professional communication; personal potential; communicative potential; ambiguity tolerance.

The paper addresses the problem of professionally-oriented foreign language communicative competence development in the case of non-linguistic students. From the psychological perspective, this competence is viewed as a dynamic integral personal characteristic providing effective interaction in a foreign language in a professional context (Atamanova, 2009). It seems reasonable that students' personal potential (Leont'ev et al., 2007; Bogomaz & Matsuta, 2010) and communicative potential (Bogomaz & Karakulova, 2010; 2011) can contribute to the process under study. Personal potential is responsible for initiating one's intellectual and creative activity and enables to achieve meaningful goals, while communicative potential indicates one's ability to interact effectively in various contexts. The first objective of the study presented was to identify possible relationships between engineering students' personal and communicative potential and their foreign language communicative competence. The study sample (131 university students) was made up of undergraduates (first-year and second-year students) and master's students. A set of questionnaires was used to evaluate the participants' personal and communicative potential, their level of communicative competence being assessed by their English teachers using a 7-point grading scale. Correlation analysis revealed statistically significant in-group correlations between the participants' foreign language communicative competence ( $p < 0.05$ ) and a number of personal potential parameters (*challenge, persistence, orientation to present, ambiguity tolerance* and *self-worth*) and *self-understanding in communication* as a communicative potential parameter. Furthermore, it was confirmed that foreign language communicative competence is a dynamic characteristic, since there was a statistically significant positive correlation ( $p < 0.05$ ) between its level and the participants' age. The second objective of the study was to explore experimentally the dynamics of engineering students' foreign language communicative competence development in their professional context. The sample included 24 second-year students of Tomsk State University and their major was technical physics. The educational process was organized based on the program created (Atamanova & Kashirina, 2011) focusing on *mini-research* as a technique for developing students' professionally-oriented communicative competence in English. The participants' communicative competence was evaluated as follows: at the beginning of the experiment, during the first mini-research project presentation and during the second one. It was shown that the dynamics of the participants' communicative competence development was different in the groups of *ambiguity tolerant* and *intolerant students*. These two groups also statistically differed ( $p < 0.05$ ) in a number of parameters, namely *purposefulness, self-organization of activity index, justice, controllability, and self-understanding in communication*.

## REFERENCES

1. Kozlova N.V. The psychological and acmeological approach in an educational practice of the higher school. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2008, no. 29, pp. 79-85. (In Russian).
2. Surmina T.Yu. Competence model of tutor activities as a basis for improving contemporary educational work. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2008, no. 1 (63), pp. 83-88. (In Russian).
3. Bogomaz S.A., Matsuta V.V. Otsenka lichnostnogo potentsiala i vyyavlenie osnovnykh tipov orientatsii na professional'nyu deyatel'nost' u sovremennoy vuzovskoy molodezhi [Assessment of personal potential and identification of the main types of orientation on professional work of modern higher school youth]. *Psikhologiya obucheniya*, 2010, no. 12, pp. 77-88.
4. Atamanova I.V. Theoretical and methodological bases for studying professionally oriented communicative competence in a foreign language. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2009, no. 34, pp. 55-57. (In Russian).
5. Klochko V.E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of the person (introduction to trans-spective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2005. 174 p.
6. Leontiev D.A., Mandrikova E.Yu., Osin E.N. et al. Opyt strukturnoy diagnostiki lichnostnogo potentsiala [The experience of structural diagnostics of personal potential]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 8-31.
7. Bogomaz S.A., Karakulova O.V. Personal and communicative potential of innovation-oriented and entrepreneurship-oriented individuals. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2010, no. 37, pp. 48-51. (In Russian).
8. Smetanova Yu.V. *Lichnostnyy potentsial kak resursnaya sostavlyayushchaya innovatsionno-predprinimatel'skoy napravlenosti*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Personal potential as a resource component of innovation and entrepreneurial orientation. Abstract of Psychology Cand. Diss.]. Tomsk, 2012. 24 p.

9. Bogomaz S.A. [The innovative potential of the individual and its evaluation]. *Sotsial'nyy mir cheloveka. Vyp. 5. Materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Chelovek i mir: psikhologiya konflikta, neopredelennosti i riska innovatsiy"* [Social world of a person. Vol. 5. Proceedings of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation "The person and the world: the psychology of conflict, uncertainty and risk of innovation"]. Izhevsk: ERGO Publ., 2014, pp. 275-279. (In Russian).
10. Bogomaz S.A., Karakulova O.V. Typological differences in communicative potential. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2011, no. 347, pp. 126-130. (In Russian).
11. Nedashkovskiy V.N. [Methods of diagnosis of the communication process]. *Sovremennaya psikhologiya: Sostoyanie i perspektivy issledovaniy. Chast' 5. Programmy i metodiki psikhologicheskogo issledovaniya lichnosti i gruppy: materialy yubileynoy nauch.-prakt. konf. IP RAN* [Modern psychology: Status and prospects of research. Part 5. Programs and methods of psychological research of individuals and groups: materials of the scientific-practical conference of RAS Institute of Psychology]. Moscow: RAS Institute of Psychology Publ., 2002, pp. 322-348. (In Russian).
12. Atamanova I.V., Bogomaz S.A. *Language learning through content: What can help university students develop their communicative competence in a professional field?* In: Swaffield B., Guske I. (eds.) *Global encounters: Pedagogical paradigms and educational practices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2011, pp. 93-105.
13. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Test on viability]. Moscow: Smysl Publ., 2006. 63 p.
14. Bogomaz S.A., Levitskaya T.E. [On the problem of the relationship of meaning in life with dedication and resilience of a human]. *Tret'ya Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noy psikhologii* [Third All-Russian scientific-practical conference on existential psychology]. Moscow: Smysl Publ., 2007, pp. 122-125. (In Russian).
15. Mandrikova E.Yu. *Oprosnik samoorganizatsii deyatel'nosti* [Questionnaire on self-activity]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 15 p.
16. Budakova A.V., Smetanova Yu.V., Bogomaz S.A. Psychological security as a condition of development of personal potential. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2010, no. 338, pp. 156-159. (In Russian).
17. Atamanova I.V., Kashirina V.I. [Mini-research as a pedagogical technology of development of professionally oriented foreign language communicative competence]. *Yazyk i kul'tura: sb. statey XXI Mezhdunar. nauch. konf.* [Language and Culture: collected articles of XXI International Scientific Conference]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 2011, vol. 2, pp. 445-450. (In Russian).

Received: 25 September 2014