

# ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## APPROACHES TO ASSESSMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

*N. Golubeva*

### Annotation

The article states the importance of assessment of foreign language competence development. The survey of current scientific and theoretical works permits to conclude that emotional intelligence competence is directly related to communicative foreign language competence development, and is of interdisciplinary nature. The study contributed to the conclusion that academics could realize similar approaches to assessment of communicative and emotional competences formation.

**Keywords:** competence approach; communicative competences; emotional competence; competence development assessment; emotional intelligence testing; affective component of intelligence; non-cognitive thinking.

*Голубева Надежда Борисовна*  
К.п.н., доцент,  
Финансовый университет  
при правительстве Российской  
Федерации

### Аннотация

Статья обосновывает важную роль оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Изучение имеющихся научно-теоретических работ позволило нам сделать вывод о том, что развитие эмоциональной компетентности тесно связано с развитием коммуникативных иноязычных компетенций и носит междисциплинарный характер. Исследование помогло сделать вывод о том, что преподаватели высшей школы могут использовать аналогичные подходы к оценке сформированности и коммуникативных компетенций, и эмоциональной компетентности.

### Ключевые слова:

Компетентностный подход; коммуникативные компетенции; эмоциональная компетентность; оценка сформированности компетенций; тестирование эмоционального интеллекта; аффективная составляющая интеллекта; не – когнитивное мышление.

Особенностью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента в период обучения должна найти отражение его будущая профессиональная деятельность, т.е. в ходе учебного процесса должны быть сформированы те профессионально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемым успешно осуществлять свою профессиональную деятельность после окончания ВУЗ-а.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения и личностного опыта.

Сегодня большинство специалистов признают основной целью обучения языку специальности формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности [1].

Появление компетентностного подхода к образованию (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, В.А.Байденко, А.В. Хуторской) было обусловлено созданием единого европейского образовательного пространства. Компетентностная модель, основанная в противовес традиционной не на знаниях, умениях и навыках, а на компетентностях и

компетенциях, призвана обеспечить более высокую мобильность выпускников образовательных учреждений в изменяющихся условиях рынка труда [3].

Однако следует отметить, что одни исследователи говорят о компетентности, тогда как другие употребляют термин компетенция. В отечественной педагогике и методике принято разделять понятия "компетентность" и "компетенция", но единого мнения в их трактовке нет.

Так по утверждению А.И. Сурыгина, компетенция – это круг вопросов, в которых индивид хорошо осведомлен, по которым он обладает познанием и опытом, а компетентность – это свойство личности, базирующееся на компетенции. По мнению А.В. Хуторского, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств (знаний, умений, навыков), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность же – это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней. По определению И.А. Зимней, компетентность есть "актуальное формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально – профессио-

нальная характеристика человека, его личностное качество" [7]. Что касается трактовки понятий "компетентность" и "компетенция" с точки зрения методики преподавания иностранного языка, очевидно, что их разграничение основывается на противопоставлении знания системы языка, обозначенного применительно к лингвистике Н. Хомским термином "компетенция" и употреблением языка, то есть его использованием в конкретных ситуациях. Можно утверждать, что единого толкования понятия "коммуникативной компетентности" в отечественной лингводидактике не существует, однако, ясно, что компетентность представляет собой более общее понятие, чем компетенция и выходит за рамки владения знаниями, навыками и умениями [5].

Следует отметить, что понятие "communicative competence" (Д. Хаймс, Д. Холлидей), появившееся в зарубежной методике как альтернатива "лингвистической компетенции" Хомского, трактуется как способность к речевому общению в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя языковую систему, следуя речевым нормам [4]. Данное понятие скорее соответствует определению "коммуникативный навык", принятому в российской методике, так как включает в себя в качестве компонентов ряд компетенций, которые свидетельствуют о процессуальном характере формирования компетентности.

В сегодняшней зарубежной методике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетентности, определённые на основании спецификаций Совета Европы Д.Р. Ван Эком и Триммом. Этими компонентами являются: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная и стратегическая [10].

Под лингвистической составляющей понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями.

Социолингвистическая составляющая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникаторов, взаимоотношений между ними.

Под дискурсивной составляющей понимается способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста.

Социокультурная составляющая подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые необходимы для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условия, ритуалы, страноведческие знания и т. д.

Социальная составляющая коммуникативной компетенции проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Стратегическая составляющая позволяет компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

В отечественной методике в структуре коммуникативной компетентности принято выделять речевую (ассоциируется с дискурсивной), языковую (соотносится с лингвистической), социокультурную, компенсаторную (соответствует стратегической) и учебно-познавательную компетенции. Необходимо отметить, что не следует отождествлять речевую и дискурсивную компетенции. Дискурсивная компетенция понимается прежде всего как способность строить целостные, связанные и логичные высказывания различных функциональных стилей. Большую роль в формировании этой компетенции, особенно при обучении письму и говорению, играют развитие коммуникативной эффективности речи обучаемых и умение пользоваться средствами текстовой связи. Речевая же компетенция, являясь более широким понятием, предполагает умение грамотно пользоваться средствами языка в процессе речевой деятельности [2].

Само понятие коммуникативной компетентности также трактуется отечественными специалистами по-разному. Приведем некоторые наиболее известные трактовки. Её определяют как способность личности к речевому общению и умению слушать (В.М. Полонский); как способность к ориентации в общении (Г.М. Андреева); как коммуникативную гибкость (О.И. Муравьева); как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л.А. Петровская); как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л.Д. Столяренко); как ориентированность в различных ситуациях общения (Г.С. Трофимова) [2]; как владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели поведения; как эмпатию, личностные характеристики самого субъекта общения (М.А. Хазанова); как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов (Ю.М. Жуков); как комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н.В. Кузьмина).

На основании разделяемого нами понимания компетентности как способности эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальной жизни на основе знаний, учебном и жизненном опыте, ценностях и личностных свойствах, считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности [5].

Анализ методической и педагогической литературы показывает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность также получила различные трактовки в работах исследователей. Её трактую как: интегративное целое, обеспечивающее процесс общения на иностранном языке по специальности; как готовность специалиста на основе полученных знаний, умений и навыков к эффективному осуществлению обмена информацией в профессиональной деятельности; как способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения [А.С. Андриенко] [2]. Компетентность определяют как готовность и способность специалиста, не изучавшего иностранный язык на языковом факультете, к применению иноязычных лингвострановедческих, научных и предметных знаний для осуществления полноценной иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации [В.В. Аитов] [1].

В нашем понимании иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность представляет собой способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве.

В основе иноязычной профессиональной компетентности лежит самообразовательная компетентность, которая, с нашей точки зрения, является ключевой, универсальной, т. е. необходимой специалисту любого профиля. Самообразовательная компетентность обеспечивает готовность и способность личности к осуществлению автономного самоуправляемого обучения, которое сегодня приобретает особую актуальность, т. к. знания постоянно устаревают и меняются. Особое значение в наши дни в профессиональном образовании в целом и профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в частности приобретает готовность и способность личности к самообразованию. Это связано, прежде всего, с все более нарастающими динамическими изменениями на рынке труда, стремительным потоком информации, требующими от современного специалиста готовности меняться, повышать свою квалификацию, осваивать новые знания и навыки. В сложившейся ситуации способность человека к самообразованию оказывается одним из главных условий его успешности в профессии [8]. Помимо этого, повышение роли самообразования связано и с небольшим объемом времени, отводимым на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах в условиях перестройки российской высшей школы, когда количество аудиторных часов на занятия иностранным языком уменьшается при увеличении доли самостоятельной работы студента. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности становится реальной необходимостью для каждого специалиста [8]. Следует также отметить, что студенты первых курсов неязыковых вузов, вчерашние школьники, как правило, не об-

ладают опытом самостоятельной работы, а без умений самостоятельно работать с информацией, организовывать и планировать свою учебно-познавательную деятельность, осуществлять ее самоконтроль и т. д., невозможно успешное овладение иностранным языком.

С нашей точки зрения, в ряд компетенций социолингвистического уровня нужно включить и социолингвистическую компетенцию, которая представляет собой осведомленность о том, как языковые формы и способ выражения детерминируются социальной средой, отношениями между партнерами, контекстуальным или ситуативным значением, умения правильного употребления социально маркированных лингвистических единиц в определенной ситуации общения [7]. Например, такой социальный фактор как дистанция власти в англоязычных культурах допускает высказывания, которые в переводе на русский язык будут звучать неэтично. Построенные лингвистически безупречно, но по нормам русской культуры, эти высказывания будут восприниматься неадекватно носителями английского языка.

Как и в случае со многими другими научными понятиями, ученые по-прежнему не могут договориться о том, что же такое эмоциональный интеллект или эмоциональная компетентность. Существует большое количество определений эмоционального интеллекта. Рувен Бар-Он, например, определяет эмоциональный интеллект как "набор не-когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды" [13]. Дэниэл Гоулман – как "способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими". Поскольку тренер является скорее практиком, а не ученым, мы предпочитаем более короткое определение, с которым проще работать во время тренинга и которое, на наш взгляд, передает суть этого научного понятия. С нашей точки зрения, эмоциональный интеллект – это способность осознавать свои эмоции и эмоции другого, способность управлять своими эмоциями и эмоциями другого и на этой основе строить наше взаимодействие [6].

Мы как также предпочитаем говорить об эмоциональной компетентности, а не об эмоциональном интеллекте. Высокий эмоциональный интеллект сам по себе может и не являться надежным предсказателем успешности в работе. Однако он служит основой для компетенций, которые необходимы для успеха.

Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развивать такие компетенции как инициативность и способ-

ность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе [6].

Концепция эмоционального интеллекта – пожалуй, единственная теория в менеджменте, основанная на нейрофизиологии. Гоулман доступно объясняет, как миндалевидное тело – эмоциональный центр мозга – оказывает влияние на деятельность коры головного мозга, которая отвечает за логическое мышление. Теория эмоционального интеллекта в первые месяцы ошеломила бизнесменов, опровергая одну из главных идей успеха в двадцатом веке: "Эмоциям не место на работе". В своей книге Гоулман убедительно доказывает, наиболее эффективны в своей деятельности люди, которые сочетают разум и чувства. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице [6].

Существуют разные модели эмоционального интеллекта. Рассмотрим модель эмоционального интеллекта Майера и Сэловея, которая в частности включает точность оценки и выражения эмоций. Эмоции являются для нас сигналом о важных событиях, которые происходят в нашем мире, будь это внутренний мир или внешний. Важно точно понимать как свои эмоции, так и эмоции, которые испытывают другие люди. Это умение представляет собой способность определить эмоции по физическому и мыслям, по внешнему виду и поведению. Кроме того, оно включает в себя и способность точно выражать свои эмоции потребности, связанные с ними, другим людям [12].

Данная модель также предполагает использование эмоций в мыслительной деятельности. То, как мы себя чувствуем, влияет на то, как мы думаем и о чем мы думаем. Эмоции направляют наше внимание на важные события, они готовят нас к определенным действиям и влияют на наш мыслительный процесс. Эта способность помогает понять, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может и свое восприятие, видеть мир под разным углом и более эффективно решать проблемы.

Эмоции – не случайные события. Их вызывают определенные причины, они меняются по определенным правилам. Эта способность отражает умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции.

Поскольку эмоции содержат информацию и влияют на мышление, имеет смысл принимать их во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения. Для этого необходимо принимать эмоции вне зависимости от того, являются ли они желаемыми или нет, и выбирать

стратегии поведения с их учетом. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями [11].

Итак, если обобщить все вышесказанное, получается, что люди с высоким уровнем эмоциональной компетентности хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими. Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями [12]. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развивать такие компетенции как инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как совокупность самосознания, самоконтроля, адаптивности, чуткости и инициативности [6]. Лидеры с высоким эмоциональным самосознанием прислушиваются к своим внутренним ощущениям и осознают воздействие своих чувств на собственное психологическое состояние и рабочие показатели. С учётом выше сказанного, мы не можем обойти вниманием эмоциональную компетентность и подходы к её оценке [6], [12].

Наконец, исходя из особенностей компетентностной парадигмы, видно, что специалисты со знанием иностранного языка по роду работы постоянно вовлечены в процесс межличностной коммуникации с широким кругом лиц. Эта деятельность ориентирована на извлечение информации и предполагает способность и готовность "принимать роль другого", представлять, как его воспринимает партнер по общению в соответствии с ситуацией конструировать собственные действия, используя при этом особые, методы и методики работы. Таким образом, деятельность специалистов со знанием иностранного языка носит интерактивный характер, что ведет к необходимости признать интерактивно-коммуникационную компетенцию одной из ведущих компетенций прагматического уровня [11].

В настоящее время выделяют различные подходы к оценке сформированности компетентности студентов. В зависимости от человека или словаря, с которым вы проконсультируетесь, определение качества/количества могут быть синонимами или совершенно разными концепциями. Как сказано выше, если различие и есть, то оно заключается в том, что именно измеряют, как и зачем проводят измерения. Учитывая это, часто говорят, что мы оцениваем учащихся и определяем качество обучения

[9]. Это различие происходит от использования методов исследования качественных (количественных) характеристик для высказывания суждений о ценности учебной деятельности. Более того, оно подчеркивает личностный фокус оценивания, т.е. использование информации для помощи учащемуся в определении его потребностей и документировании прогресса в движении к цели. Остановимся на некоторых известных подходах [5].

Формативная оценка проводится с целью определения успешности усвоения материала и овладения умениями и навыками, выработке рекомендаций студенту для предупреждения дальнейших проблем в обучении. Данный вид оценки, как правило, содержит небольшие короткие упражнения и задания, результаты, выполнения которых обсуждаются с учащимися.

В отличие от формативного оценивания, суммативная оценка позволяет определить, насколько эффективно функционирует конечный продукт по завершении изучения определенной темы. Суммативное оценивание может быть представлено в различных формах: тест, эссе, презентация, проект, в ходе выполнения которых можно было бы проследить сформированность компетенции на основе уже полученных ранее знаний [5].

Формативное оценивание создано для помощи учебному процессу, путем обеспечения обучаемого информацией, которая может быть использована для определения сильных и слабых мест, а значит для улучшения показателей в будущем. Формативное оценивание лучше всего подходит там, где результаты предполагается получить для внутреннего использования лицами, участвующими в процессе обучения (учащиеся, учителя, составители учебных планов). Суммативное оценивание используется, прежде всего, для принятия решений о выставлении той или иной оценки или определения готовности к продвижению. Обычно, суммативное оценивание используется в конце учебной деятельности и разрабатывается для суждения об общем уровне учащихся. В дополнение к предоставлению оснований для выставления оценок, суммативное оценивание используется, чтобы донести сведения о способностях студента до внешних заинтересованных лиц, например, администрации и работодателей [7].

В случае с неформальным оцениванием, суждение об успехах учащихся интегрировано с другими задачами, например, с объяснением преподавателем ответа на вопрос или рекомендациями инструктора при практических занятиях. Неформальное оценивание часто используют для получения формативных сведений. В таком качестве оно обычно бывает менее пугающим, а значит и менее напряженным для учащегося. Однако, неформальные сведения зачастую субъективны и предвзяты.

Формальное оценивание является таковым в том случае, если учащимся известно, что задача, над которой они работают, дана им в рамках оценивания, например письменный экзамен или практическое клиническое исследование. Большинство формальных способов оценивания также суммативны по своей природе, а потому сильнее влияют на мотивацию, но и ассоциируются с по-

вышенным уровнем стресса. Учитывая их роль в принятии решений, формальное оценивание должно быть проведено, ориентируясь на более высокие стандарты надежности и достоверности, чем неофициальное.

Непрерывное оценивание производится в течение всего учебного процесса (здесь реалистичней смотрится термин "прерывистое"). Непрерывное оценивание подходит для ситуаций, когда ученик или инструктор должны знать о текущем прогрессе или достижениях, чтобы определить необходимость перехода к следующему этапу или порядок последующей деятельности. Непрерывное оценивание снабжает как студентов, так и учителей информацией, необходимой для улучшения обучения и изучения прямо в процессе оных. Естественно, непрерывное обучение требует от учащихся и учителей дополнительных усилий [3].

Итоговое (финальное, конечное) оценивание – это такое, которое производится лишь в конце учебной деятельности. Оно больше всего подходит для тех случаев, когда результат обучения может быть оценен лишь как совокупность неких частей, но не как эти части по отдельности. Обычно, итоговое оценивание используется для суммативного принятия решений. Очевидно, оно не может быть использовано в формативных целях в виду времени проведения.

Процессное оценивание фокусируется на шагах или процедурах, лежащих в основе определённой способности или задачи, таких как когнитивные шаги в выполнении математической операции или процедура взятия образца крови. Процессное оценивание предоставляет детальную информацию, поэтому оно наиболее полезно, когда учащийся осваивает новое умение и для формативной обратной связи, которая поможет улучшить производительность [3].

Продуктивное оценивание фокусируется на определении качественных или количественных характеристик полученного результата или исхода некоего процесса. Используя ранее приведенные примеры, мы бы сконцентрировались на ответе математических вычислений или точности результатов анализа крови. Продуктивное оценивание больше всего подходит для документирования квалификации или компетенции в указанной области, т.е. для суммативных целей. В целом, критерии продуктивного оценивания легче задать, чем критерии процессного, так как для этого нужны лишь спецификации атрибутов конечно результата.

Дивергентное оценивание – это такое, для которого целая область ответов или решений признается верной. Примерами могут быть эссе или решения типичных видов недетерминированных задач в проблемно-ориентированном обучении. Дивергентное оценивание обычно обладает высокой степенью достоверности и больше всего подходит для определения качества высших когнитивных навыков. Однако такое оценивание обычно требует временных затрат для количественной оценки, а высказанные на его основании суждения грешат низкой надежностью [14].

Конвергентное оценивание имеет лишь один правильный ответ (на каждое задание). Объективные тесты в психологии являются лучшим примером и демонстрируют важность данного подхода к оцениванию знаний. Очевидно, конвергентные задания легче количественно оценивать, чем дивергентные. К сожалению, эта "легкость в использовании" часто приводит к широкому применению даже вопреки положительному опыту использования других типов оценивания. Конкретно, легкость, с которой конвергентные инструменты могут быть использованы, ведет к двум общеизвестным заблуждениям: Заблуждению Ошибочной Квантификации (тенденция к измерению того, что легко измерять) и Закону Инструментального Заблуждения (изменению задачи качественной оценки так, чтобы она решалась с помощью имеющегося инструментария) [15].

После определения конструкта эмоционального интеллекта (эмоциональной компетентности), вполне естественно, ставят вопрос о том, как его измерить. Ответ для многих вполне очевиден: если уж проводить аналогию с интеллектом, то нужен некий коэффициент, который будет показывать, на сколько человек эмоционально умен. Естественно, что эта цель достигается методом тестирования [13].

Разработано несколько много шкальных тестов, большинство из которых являются коммерческими продуктами, используемыми в рамках тренингов и программах развития эмоционального интеллекта. Подавляющее большинство из них разработаны за рубежом, в нашей стране это направление пока не столь популярно у исследователей и разработчиков психодиагностических методов.

Один из Британских сайтов посвящен психологическому тестированию. Тест состоит из вопросов, и результаты выдаются по следующим шкалам: поведение, знание, эмоциональное проникновение в себя, мотивация, выражение эмоций, эмпатия и социальная интуиция. Авторы приводят также довольно подробное описание каждого фактора. Поведенческий аспект эмоционального интеллекта характеризует то, каким человек воспринимается окружающими (яркий, коммуникабельный, тактичный, или сдержанный, холодный, невыразительный, стремящийся к уединению), а также способность человека контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях [13].

Фактор "знания" отражает наличие у человека знаний, необходимых для эмоционально "умного" поведения. Эти знания могут касаться основных принципов социального взаимодействия, навыков саморегуляции, поведенческих проявлений различных эмоций, ситуаций, в которых уместно проявление тех или иных чувств [4].

"Эмоциональное проникновение в себя" означает способность распознавать и называть свои чувства (то есть не только понять по физиологическому состоянию, что переживается какое-то чувство, но и осознать и назвать его), а также осознавать мотивы собственного поведения.

Фактор "мотивация" авторы понимают вполне традиционно: наличие у респондента внутренней мотивации к выполнению деятельности и самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей.

Следующий фактор отвечает за способность человека адекватно выражать и контролировать свои эмоции, а также адекватно реагировать на проявления чувств других людей. "Эмпатия и социальная интуиция", отличается от предыдущего тем, что в нем основной акцент делается на то, способен ли человек адекватно понимать мотивы, стоящие за поступками окружающих [4].

Как видно, авторы этого теста понимают эмоциональный интеллект как сложное образование.

Отечественная разработка называется тест "Эмоциональный интеллект" лаборатории "Гуманитарные технологии" и представляет собой попытку адаптировать этот тест для русскоязычных пользователей. Первоначально этот тест имел ту же факторную структуру, однако, поскольку он пока находится в процессе апробации и модификации, окончательный русскоязычный вариант может отличаться от английского.

Еще один тест, на котором мы остановимся подробно – MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests). Он разработан на основе теории первых разработчиков эмоционального интеллекта Питера Салоуэя и Джона Майера (о них мы писали выше). Тест состоит из 141 вопроса, которые оценивают испытуемого по двум областям ("опытной" и "стратегической"), и четырем шкалам. Первая "распознавание эмоций" – отражает способность тестируемого воспринимать и различать чувства, как свои, так и окружающих. В вопросах этого типа испытуемые смотрят на портрет и должны выбрать, что чувствует человек, на нем изображенный [12].

Название второй шкалы можно перевести как "помощь мышления" ("Facilitating Thought"). Ее смысл становится понятным, если обратиться к примерам вопросов: "Какие чувства будут наиболее адекватны при знакомстве с родителями Вашего партнера?". То есть, в данной группе вопросов упор делается на рефлексию, способность тестируемого понять, демонстрация каких чувств будет наиболее уместна в данной ситуации (именно демонстрация, совсем необязательно их испытывать) [12].

Третья и четвертая шкалы вполне традиционна для такого рода тестов. В шкале "понимание эмоций" объясняется как понимать комплексные эмоции и "эмоциональные цепи" (как эмоции переходят из одной в другую). Шкала "управление эмоциями" помогает оценить способность управлять чувствами и настроением, как у себя, так и у окружающих [12].

Также в научных работах встречается упоминание методики, разработанной в Институте психологии РАН (Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова). Они выделяют два вида эмоционального интеллекта внутриличностный и межличностный, и строят свой опросник соответственно этому делению. К межличностному интеллекту они относят все формы понимания и интерпретации чужих эмоций, а к внутриличностному, соответственно,

своих. К сожалению, нам не удалось найти, как и где используется этот опросник [4].

Существуют еще не-тестовые методы оценки эмоциональной компетентности, основанные на технологии "360 градусов", т.е. на перекрестной оценке (когда в группе испытуемых каждому предлагается оценить каждого). Так почему бы не попросить оценить эмоциональный интеллект? Эти оценки будут показывать, насколько оцениваемая фигура "эмоционально умна" в отношениях с людьми, непосредственного его окружающих [14].

Педагоги, которые ставят перед собой задачу формирования профессиональных языковых компетенций, отмечают следующую тенденцию: работа в группе способствует развитию социально-эмоционального интеллекта участников. Так как совместное обучение облегчает работу над трудным, информационно насыщенным текстом, вырабатывается уважение к собственным и чужим мыслям и опыту, что обостряет любознательность и инициативность, развивает активное слушание, эмпатию, повышает самооценку студентов; формирует критическое отношение к стереотипам, способствует формированию адаптивности через развитие чуткости и терпимости [8].

Таким образом, при обучении профильно-ориентированному иностранному языку развивается вся совокупность коммуникативных компетенций и эмоциональный интеллект. И, более того, развитие эмоционального интеллекта может способствовать формированию коммуникативных иноязычных компетенций, так как именно они лежат в основе работы с иноязычной информацией в самом широком понимании.

Итак, эмоциональная интеллектуальная компетенция носит междисциплинарный характер, именно поэтому, как нам кажется, самое время педагогам высшей школы обратить внимание на аффективную составляющую мышления, на понятие социального интеллекта, который связывает воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В данной работе нам бы хотелось обратить внимание на то, что являясь компетенцией по сути, эмоциональная составляющая мышления может не только искусно развиваться преподавателями во время занятий по иностранному языку, но и успешно оцениваться при помощи подходов, которые мы рассмотрели в данной статье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 18с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Чита, 2006. – 16с.
3. Беликов В.А. Формирование у учащихся понятия "система познавательной деятельности" // Совершенствование процесса формирования научных понятий: Тезисы докладов. – Челябинск, 1986. – С.26–27.
4. Голубева Н.Б. Значение эмоционального интеллекта в формировании критического мышления на занятиях профессионально ориентированного иностранного языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 8. С. 52–56.
5. Голубева Н.Б. Критерии оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на примере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №5–6. С.41–45.
6. Гюлман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М, Альпина Бизнес Букс, 2005. – С.266–269.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. №5 – С.34 – 42.
8. Мельничук М.В. Традиционный императив и инновационная парадигма в контексте высшего образования // Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 4. С. 5–17.
9. Мельничук М.В., Алисевиц М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №5–6. С. 48–51.
10. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2008 – С.10–11.
11. Тягуненко В.В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2001. – С. 94.
12. David R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Josses-Bass, – San Francisco. – 2004
13. Stein J. S. and Book H., The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddart Publishing Co. Limited. – 2000.
14. Critical Thinking [Электронный ресурс] <http://www.criticalthinking.org> (дата обращения 02.12.2016)
15. Перемена: Программа развития критического мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс] [http://www.ct-net.ru/rwct\\_tcp\\_ru](http://www.ct-net.ru/rwct_tcp_ru) (дата обращения 15.12.2016)