20. *Fedorov A. V.* Razvitie kriticheskogo myshlenija v mediaobrazovanii: osnovnye ponjatija // Innovacii v obrazovanii. 2007. № 4. S. 30–47.
21. *Fedotovskaja E. I.* Razvitie kriticheskogo myshlenija kak zadacha vysshej shkoly // Aktual'nye voprosy praktiki prepodavanija inostrannyh jazykov. M., 2003. S. 282–291.
22. *Halpern D.* Psihologija kriticheskogo myshlenija. SPb.: Piter, 2000.
23. *Hohlova L. V.* Razvitie kriticheskogo myshlenija uchashhihsja v processe obuchenija filosofii: Dis. … kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004. 179 s.
24. *Chernov A. A.* Stanovlenie global'nogo informacionnogo obshhestva: problemy i perspektivy. M.: Izdatel'sko-torgovaja korporacija «Dashkov i K°», 2003. 232 s.
25. *Beyer B. K.* Improving thinking skills-defining the problem / Phi Delta Kappan. 1984. 65. P. 486–490.
26. *Daud N. M., Husin Z.* Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes // British Journal of Educational Technology, 2004. Vol. 35. No. 4. P. 477–488.
27. *Ennis R. H.* Critical Thinking: Reflection And Perspective / Part I. Inquiry. 2011. Vol. 26. No. 1.
28. *Johnson, R. H.* Some Observations about Teaching Critical Thinking / CT News. Critical Thinking Project: California State University, Sacramento. 1985. Vol. 4. No. 1.
29. *Mayer R. & Goodchild F.* The critical thinker / Wm. C. Brown. N. Y.,1990.
30. *Ruminsky J. Henry & Hanks E.* William Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism & Mass Communication Educator. 1995. Vol. 50. No. 3. P. 4–11.
31. *Schroyens W.* Knowledge and thought: an introduction to critical thinking. Experimental Psychology. 2005. 52(2). P. 163–164.
32. *Stancato F.* Tenure, academic freedom and the teaching of critical thinking // College Student Journal. 2000. Vol. 34 Issue 3. 377 p.

О. М. Гулевич

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена анализу структурно-содержательной модели социопрагматической компетенции студентов-филологов. Представлено определение социопрагматической компетенции, описана ее структурная модель, выделены пять компонентов исследуемой компетенции и проанализировано содержание данных компонентов.

Ключевые слова: социопрагматическая компетенция, студенты-филологи, структура компетенции.

O. Gulevich

THE STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF SOCIOPRAGMATIC COMPETENCE OF STUDENTS PHYLOLOGISTS

The article is devoted to the analysis of the structural and content model of sociopragmatic competence of students philologists. The article presents the definition of sociopragmatic competence, defines its structural model, introduce five components of the competence and the analysis of their content.

Keywords: sociopragmatic competence, students philologists, the competence structure.

Современное социальное, политическое и экономическое развитие России, мировые процессы интеграции и глобализации, непрерывное расширение сфер межнационального взаимодействия ведут к повышению квалификационных требований к бу-

дущим выпускникам-филологам. Повышение качественной подготовки студентов-филологов, ориентированной на практический результат их будущей профессиональной деятельности тесно связано с формированием социопрагматической компетенции.

Необходимость формирования заявленной компетенции у студентов филологов продиктована тем фактом, что деятельность специалиста филологического профиля представлена широким спектром профессиональных задач и базируется на различных ситуациях межъязыкового взаимодействия, в то время как успех коммуникации определяется не просто высоким уровнем владения иностранным языком, но и умением студента-филолога достигать поставленных целей общения, выбирая наиболее эффективный способ выражения мысли, реализуя определенное коммуникативное поведения согласно различным параметрам общения, что обеспечивается формированием заявленной компетенции.

Социопрагматическая компетенция — это способность ориентироваться в коммуникативной ситуации и управлять ею, оказывая определенное воздействие на адресата с помощью вербальных и невербальных средств общения, умение декодировать имплицитный смысл высказывания и реагировать в соответствии с заданными социально-культурными и логическими условиями общения для достижения взаимопонимания и личных целей во время общения.

Формирование социопрагматической компетенции направлено на совершенствование параметров иноязычного общения с учетом социального и культурного контекста и личных особенностей собеседников. Роберт Б. Каплан выявил, что в дискурсе славянских этносов главный смысл сообщения передается в конце высказывания, при этом возможны дескриптивные отклонения во время повествования. Дискурс англичан отличается тем, что основная мысль сообщается в самом начале и, иллюстрируемая примерами, постепенно развивается к концу высказывания [6]. Соответственно, у студентов-филологов, для которых родной язык — русский, могут возникать определенные сложности в построении устных сообщений, написании статей, эссе, поскольку, несмотря на грамотное построение предложений и кажущуюся убедительной аргументацию, общая логика сообщения может быть не в полной степени понятна англоязычному партнеру по коммуникации. Именно поэтому обучение иностранному языку должно включать совершенствование мастерства построения дискурса, характерного для данного языка и его носителей.

Влияние вышеобозначенных культурных прескриптов на общение чрезвычайно велико, но не менее важны и ролевые признаки коммуникантов. Для успешного взаимодействия необходимо понимание ситуации общения в контексте реализуемых социальных ролей, что позволяет участникам выбирать соответствующие регистры общения, манеру речевого и неречевого поведения. Помимо социально-ролевых условий коммуникации существуют определенные правила взаимодействия согласно существующим отношениям между коммуникантами. Они могут быть официальными или неофициальными и могут оказывать существенное влияние на выбор речевого и неречевого поведения.

Достижению личных целей в указанных обстоятельствах общения способствует владение умениями опознавать и интерпретировать скрытые смыслы в словах собеседников. К названным умениям можно отнести владение импликатурами, что позволяет верно трактовать и реализовывать коммуникативный посыл через скрытые смыслы. Владение импликатурами включает в себя умение корректного использования и понимания различных стилистических средств, позволяющих оказать дополнительное воздействие на собеседника, как, например, метафор,

иронии, сарказма, намеков, уклончивых ответов и т. д.

Резюмируя изложенное, стоит подчеркнуть, что упомянутые знания, умения и способности представляются важными в процессе иноязычной коммуникации, поскольку влияют на ход и результаты общения и установления взаимопонимания между коммуникантами, они взаимосвязаны и являются результатом целенаправленного формирования социопрагматической компетенции. Однако для более полного понимания данной компетенции необходимо определение ее структурно-содержательной модели и анализ выделенных компонентов.

Согласно Большому Энциклопедическому словарю модель — это общая схема описания системы или подсистемы [1]. Поскольку социопрагматическая компетенция представлена совокупностью знаний, умений и навыков, то она может рассматриваться как определенная система, структурная модель которой позволит рассмотреть ее содержание.

В первую очередь отметим, что вслед за отечественными учеными мы признаем важность формирования серьезной системы знаний и выделения когнитивного компонента в структуре исследуемой компетенции. Широко известно, что различаются два вида знаний — практические и теоретические. Прочные теоретические знания, существующие в рамках различных понятий и их определений, должны быть подкреплены практическими знаниями, результатом собственного опыта, наблюдения и анализа, то есть какой-либо сознательной деятельности.

Повествуя о когнитивном компоненте, хотелось бы остановиться на терминологических понятиях «когнитивность» и «сознательность». Предпринятый анализ работ показывает, что большинство исследователей трактуют когнитивный компонент как знаниевый, однако нам также показалась интересной мысль О. В. Климовой о включении в него творческого и логического мышления [2, с. 61]. Изучение иностранного языка, безусловно, предполагает не только накопление обширной базы знаний, но и их осмысление, творческую переработку, накопление и применение. Потому считаем правомерным назвать первый компонент социопрагматической компетенции — *когнитивно-сознательным*, включающим обширные теоретические знания и практические знания, полученные в ходе сознательной деятельности.

Следующим важным компонентом является *операционно-процессуальный* компонент. Полагаем, что именно в деятельности проявляется сформированность различных навыков и умений, и данный компонент включает умение ориентироваться в ситуации общения и управлять ею, а также овладение и последующее применение теоретических и практических знаний в конкретном случае коммуникации. Операционная составляющая данного компонента, базируясь на том, что операция — это автоматизированный способ осуществления деятельности, «технизация» действия [3, с. 47], отвечает за сформированность навыков, а процессуальная — включает в себя умения [4, с. 24] как лингвистические, так и умения социального взаимодействия. В результате формирования данного компонента у студентов-филологов совершенствуются способности активно включаться в различные формы иноязычного взаимодействия, используя разнообразные лингвистические и экстралингвистические способы ведения общения.

Следующим не менее значимым компонентом социопрагматической компетенции является *сценарно-поведенческий*, поскольку для формирования социопрагматической компетенции важно не просто поведение в рамках социокультурного контекста, но и планирование и реализация своего поведения с учетом различных иноязыч-

ных сценариев общения, поскольку «в сценариях содержится информация о разных типах ситуаций общения, а также об уместном в этих ситуациях речевом поведении человека» [5, с. 19]. Речевые сценарии являются макроединицами дискурса, они основываются на различных коммуникативных намерениях коммуникантов и представляют собой варианты реализации этих намерений в речи. Вариантов реализации намерений, то есть вербализованных сценарных действий существует великое множество: объяснить, убедить, пошутить, успокоить, обвинить, похвалить, и т. д. Знание речевых сценариев дает возможность говорящему планировать свои речевые действия, воздействовать на собеседника, подчиняться или сопротивляться этому воздействию, используя различные стратегии и тактики. Овладение последними, в свою очередь, позволит обучающимся выбирать максимально результативные способы ведения общения для реализации личных коммуникативных целей.

Поскольку формирование социопрагматической компетенции подразумевает совершенствование деятельности в спектре межличностных отношений, то немаловажным структурным компонентом является *эмпатийно-рефлексивный*. Содержание данного компонента включает стремление к социальной активности, установление и поддержание благоприятного эмоционального фона и межличностных отношений, что обеспечивается способностями к проявлению эмпатии в общении. Эмпатийные умения влияют на эффективность взаимопонимания, поскольку включают в себя понимание эмоционального состояния другого человека, способность оценивать и учитывать чувства, позиции и точки зрения партнеров по коммуникации, предугадывать действия и понимать мотивы поступков собеседников. Данный компонент также подразумевает развитие способностей студента-филолога к самопознанию и самооценке себя и своих речевых и неречевых действий, построению на основе этого целостного образа себя. Совокупность эмпатии и рефлексии проявляется в доброжелательности, приветливости и нацеленности на взаимодействие с партнером.

Последний, выделяемый нами компонент социопрагматической компетенции, — *контрольно-коррегирующий*, — является особо значимым для студентов-филологов, поскольку они являются медиаторами культур. Данный факт означает высокую потребность быть понятными и адекватно воспринятыми представителями иных культурных, социальных, возрастных групп. Данный компонент включает умение контролировать и оценивать свое поведение, поступки, речь в различных ситуациях общения и моментально реагировать, корректируя и изменяя модус, тональность, эмоциональность, экспрессивность, сложность языковых средств, использование невербальных средств и так далее при необходимости.

Таким образом, социопрагматическая компетенция имеет пятикомпонентную структуру, состоящую из различных блоков, представленных совокупностью знаний, навыков и умений, что может быть проиллюстрировано таблицей (см. с. 62).

Проанализированные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополняют друг друга, они обеспечивают единство мышления, деятельности и поведения в ситуациях иноязычного и межличностного общения. Так, когнитивно-сознательный компонент содержит теоретические и практические знания, необходимые для формирования навыков, умений и способностей всех компонентов. Операционно-деятельностный наиболее полно проявляет все формируемые остальными блоками навыки и умения в использовании лингвистических и нелингвистических средств общения. Сценарно-поведенческий блок предоставляет возможности для реализа-

ции адекватного и корректного поведения для решения коммуникативных задач в бытовой и профессиональных сферах. Эмпатийно-рефлексивный позволяет оценивать свои знания, действия и поведение, а также правильно воспринимать и реагировать на поведение и действия партнеров по коммуникации, а контрольно-коррегирующий своевременно вносить коррективы на основе этого анализа и самоанализа. Целенаправленная работа по формированию названных компонентов способна повысить результативность и качество взаимодействия и привести к формированию социопрагматичекой компетенции студентов-филологов и позволит им быть эффективными в процессе межкультурного общения на иностранном языке в учебно-профессиональной и собственно-профессиональной сферах взаимодействия.

Структурно-содержательная модель социопрагматической компетенции

№	*Компонент*	*Блок*
1	Когнитивно-сознательный	социолингвистические знания;
		прагмалингвистические знания;
		сознательно-сопоставительные умения;
2	Операционно-процессуальный	лингвистические навыки и умения;
		прагматические умения
		социальные умения;
		невербальные умения
		дискурсивные умения;
		компенсаторные умения;
3	Сценарно-поведенческий	сценарно-бытовые умения;
		сценарно-профессиональные умения;
		стратегические умения;
4	Эмпатийно-рефлексивный	эмпатийные умения;
		рефлексивные умения;
5	Контрольно-коррегирующий	навыки и умения самоконтроля;
		умения саморегуляции

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой Энциклопедический словарь: [Электронный ресурс] URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/200682 (дата обращения: 06.06.16)

2. *Климова О. В.* Формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13 (146). С.60–65.

3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

4. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пос. для студ. пед. интов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

5. *Шляхов В. И.* Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2009. 41 с.

6. *Kaplan R. B.* Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education // Teaching English as a Second Language. McGraw Hill, 1972. P. 143–149.

REFERENCES

1. Bol'shoj Jenciklopedicheskij slovar': [Jelektronnyj resurs] URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/200682 (data obrashhenija: 06.06.16)
2. *Klimova O. V.* Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u studentov juridicheskogo fakul'teta // Vestnik JuUrGU. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2009. № 13 (146) S. 60–65.
3. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — M.: Politizdat, 1975. 304 s.
4. *Shatilov S. F.* Metodika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: uch. pos. dlja stud. ped. in-tov. 2-e izd., dorab. — M.: Prosveshhenie, 1986. 223 s.
5. *Shljahov V. I.* Scenarii russkogo rechevogo vzaimodejstvija v teorii i praktike prepodavanija russkogo jazyka inostrancam: Avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. — M., 2009. 41 s.
6. *Kaplan R. B.* Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education // Teaching English as a Second Language. McGraw Hill, 1972. R. 143–149.

Л. В. Давыденко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ УЧЕБНОГО СЕТЕВОГО ПРОЕКТА «ПОЛУЧИ МАКСИМАЛЬНЫЙ БАЛЛ НА ОГЭ ПО ХИМИИ»

В статье описаны особенности и образовательные возможности сервисов веб 2.0 для проектирования и реализации учебных сетевых проектов по химии. Результативность проекта «Получи максимальный балл на ОГЭ по химии» оценена методами тестирования и педагогического наблюдения. Показано, что обогащение информационно-образовательной среды школы в ходе проекта, позволило добиться высоких предметных результатов и внести существенный вклад в формирование универсальных учебных действий.

Ключевые слова: сетевые проекты школьников, обучение химии.

L. Davydenko

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AND EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL NETWORK PROJECT «GET THE MAXIMUM SCORE ON THE STATE FINAL ASSESSMENT ON CHEMISTRY»

Features and educational opportunities of services web 2.0 for design and implementation of educational network projects on the field of chemistry are described in the article. The effectiveness of the project «Get the maximum score on the State Final Assessment on chemistry» was proved by methods of testing and pedagogical observation. It is shown that the development of the informational and educational environment of the school during the project was the key factor of high results and this development was also a significant contribution to the formation of universal educational actions.

Keywords: educational school networking projects, teaching chemistry.

Химия входит в число естественных наук, составляющих основу познания человека. Ее изучение необходимо как для грамотного использования веществ в повседневной жизни, так и для построения естественнонаучной картины мира. Хорошая