

Министерство образования и науки Российской Федерации
Стерлитамакский филиал
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Башкирский государственный университет»

На правах рукописи



Латыпова Эльвира Рашитовна

**Формирование межкультурной компетенции бакалавров
педагогического образования неязыковых специальностей вуза**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор А.Г. Маджуга

Стерлитамак 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА.....	22
1.1. Межкультурная компетенция: сущность, содержание, структура.....	22
1.2. Формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей в целях совершенствования их профессиональной подготовки.....	45
1.3. Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза.....	84
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	109
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА.....	112
2.1 Организация исследования и характеристика диагностических методик.....	112
2.2. Программа формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов и особенности её реализации.....	119
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке результативности структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза.....	124
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	134

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	137
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	142
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ	169
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	170
Приложение 1	170
Приложение 2	172
Приложение 3	173

ВВЕДЕНИЕ

Стратегическими ориентирами в развитии образования, изложенными в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» обозначены задачи структурной перестройки форм и механизмов эффективного партнёрства государства, бизнеса и общества. Это предполагает формирование у будущих педагогов в первую очередь высокой способности к социализации и адаптации на рынке труда.

Указанные цели нашли своё отражение и в других основополагающих государственных документах – федеральных законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и «Национальной доктрине образования в Российской Федерации». Приоритетами образовательной политики, в соответствии с ними, стали модернизация сферы образования, обеспечение ее соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства.

Успешное вхождение России в мировое образовательное и экономическое пространство немислимо без эффективной системы подготовки специалистов к широкой межкультурной коммуникации. Современные общемировые процессы глобализации и интеграции ведут к постоянному углублению международных контактов, затрагивающих все сферы человеческой деятельности. В этих условиях особую актуальность приобретает необходимость выработки единых стратегий общения и достижения взаимопонимания между народами, и как следствие, возрастает значимость межкультурной компетенции, предполагающей умение осуществлять личное и деловое общение в поликультурной среде.

В связи с социально-политическими и экономическими изменениями последних лет в российском обществе существенно возросла роль высшего образования, которое сегодня призвано формировать личность с высоким уровнем общей культуры, квалифицированного специалиста, способного применять на практике новейшие достижения науки и техники. Общество ориентируется на то, что это будет постоянно работающий над совершенствованием своего образовательного уровня, ответственный, инициативный, стремящийся самореализоваться в общественной жизни и трудовой деятельности профессионал.

Принципиально поэтому, что проблема обобщённых требований к результатам образования определена как общественно-политическая уже в проекте «Фундаментальное ядро содержания общего образования». Базовыми предпосылками для её решения признаётся обновлённая система нормативного сопровождения стандартов общего образования нового поколения, исходящая из того, что процессы глобализации, информатизации, ускоренного внедрения новых научных открытий и быстрого обновления знаний выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. При этом уровень развития реальной межкультурной коммуникативной компетенции бакалавра педагогического образования различен и далёк от желаемого.

Система формируемых компетенций, наполненность которой зависит от специфики сферы будущей профессиональной деятельности, является фундаментом компетентного подхода в образовании. И безусловно, развитие межкультурной компетенции как составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста преимущественно происходит именно в структуре высшего образования, которое стремительно превращается в фактор развития международного взаимопонимания.

В этой связи, генеральный директор ЮНЕСКО Ирина Бокова в программе «ЮНЕСКО в глобальном мире. Новый гуманизм XXI века» акцентирует внимание на том, что сегодня мировые кризисы обнаруживают очень серьезные проблемы, решение которых не под силу ни одной стране в одиночку. Именно поэтому возникает необходимость объединить людей в сообщество, создать общее пространство и не исключать из него никого, независимо от континента, социального происхождения, возраста или пола, что, безусловно, предполагает развитие у будущих специалистов межкультурной коммуникации, которая позволяет формировать коммуникативное поведение у обучающихся, адекватное социокультурному фону.

В контексте модернизации современного профессионального образования наибольшую значимость приобретают тенденции глобализации экономики и вхождение России в единое европейское пространство высшего образования (Болонский процесс). Сформировавшееся под влиянием современных международных концепций (в первую очередь, педагогических сообществ стран, входящих в Болонский процесс) понятие компетентности позволяет выделить пять групп ключевых компетенций, которыми должен обладать образованный человек. Среди них – политические и социальные компетенции (способность брать ответственность за принятие решений, в том числе коллективных); компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (понимание цивилизационных различий, навыки сосуществования с представителями других культур и религий); компетенции, обеспечивающие устное и письменное общение (в том числе владение иностранными языками); компетенции, связанные с возникновением общества информации (электронные компетенции) и настроенность на непрерывную учёбу в течение всей жизни как сформированная гражданская и профессиональная позиция.

В современной педагогической науке и практике сложились необходимые предпосылки для научного и практического решения проблемы формирования межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция стала объектом многочисленных отечественных и зарубежных исследований: Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, Л.С. Зникина, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, И.И. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халева, Л.П. Халяпина, M. Bennet, W. Gudykunst, M. Byram, S. Bochner, E. Hirsh, A. Nicols, D. Schuster, в которых она рассматривается как адаптирующий и компенсирующий фактор, позволяющий избежать негативных последствий глобализации и успешно интегрироваться в мировое сообщество, быть равноправным участником межкультурной коммуникации. К числу исследований, в которых концептуализирована идея формирования межкультурной компетенции у обучающихся, можно отнести работы, посвященные разработке теоретических основ социокультурного подхода к обучению языкам международного общения (Сафонова В.В., 1996), практических методик его внедрения в общеобразовательной школе (Соловова Е.Н., 1997; Сысоев П.В., 1999; Бим И.Л., Биболетова М.З., Кузьмина Л.Г., 2001) и вузе (Фурманова В.П., 1994; Лупач И.Я., 2000; Корочкина М.Г., 2000; Бондаренко О.А., 2000; Баклашкина М.В., 2003); развитию отдельных межкультурных умений в процессе овладения иностранным языком, социокультурной наблюдательности (Грицков Д.М., 2007); теоретическим аспектам формирования межкультурной компетенции в неязыковом вузе (Сыромясов Н.М., 2000; Корочкина М.Г., 2000; Малькова Е.В., 2000; Плеханова М.В., 2006) и языковом вузе (Власенко Н.М., 2004; Павлова Л.П., 2004; Елизарова Г.В., 2005; Плужник И.Л., 2003); разработке языковых элективных курсов по культуроведению англоязычных стран

(Евстигнеев М.Н., Лычко Н.Ю., Карамнов А.Н., 2008; Черкасов А.К., 2008); интеграции представлений об иностранном языке и культуре в спецкурсах (Гельман З.А., 1991; Трубанева Н.Н., 1994; Колесина К.Ю., 1995; Веснина Л.В., 1998; Шпилевская С.Г., 1999); использованию моделей межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка (Вуган М., 1997; Фурманова В.П., 1994; Плужник И.Л., 2003); применению Интернет-технологий в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (Полат Е.С., 2001; Возгова З.В., 2003; Муратов А.Ю., 2005; Кашук С.М., 2006; Кудрявцева Л.В.).

Однако в имеющихся исследованиях рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции преимущественно у студентов языковых направлений подготовки, в реализации которой ведущая роль принадлежит дисциплинам специального цикла. В то же время, в отечественной науке до сих пор не получили должного освещения особенности формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых направлений подготовки.

Мы считаем, что в современных условиях с учётом требований общества и образовательных программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых в рамках ФГОС нового поколения, необходимо сместить акцент на формирование межкультурной компетенции именно этой категории обучающихся.

Сегодня международное сотрудничество в области образования имеет ещё одно приоритетное направление – кооперацию с Азиатско-Тихоокеанским регионом, в котором важными партнёрами России стали страны-участницы и страны-наблюдатели постоянно расширяющейся Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Другим, не менее значимым совместным международным проектом нашей страны является её участие в организации БРИКС, куда наряду с Россией входят ещё четыре страны - Бразилия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика.

В этой связи формирование межкультурной компетенции должно быть связано с достижением высокого уровня лингвистической, коммуникативной и других компетенций.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что необходимость формирования межкультурной компетенции средствами иностранных языков определяется рядом обстоятельств:

- современный человек должен уметь разрешать противоречия, возникающие в процессе соприкосновения с чужой культурой и ее носителями;
- в профессиональных сообществах возрастает необходимость устанавливать контакты с носителями других языков и потребность в межнациональном взаимодействии;
- специалист любого профиля должен обладать развитой социокультурной толерантностью к иному образу жизни и укладу.

Всё выше перечисленное относится и к задачам формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей.

Обозначенные ориентиры обусловили особую актуальность разработки таких подходов к обучению, которые в перспективе трудоустройства обеспечат свободное профессиональное общение в рамках международного сотрудничества. Иностранный язык в этом процессе выступает основным средством, обеспечивающим эффективное взаимодействие между представителями разных лингвоэтносообществ. Однако это взаимодействие невозможно без высокого уровня межкультурной компетенции, сформированность которой обеспечивает толерантное восприятие цивилизационных и культурных различий. Именно поэтому в современной педагогической теории и практике наиболее важным аспектом становится поиск способов преодоления **противоречий**, вызванных дефицитом специалистов, способных к

полноценному межкультурному общению, с одной стороны, и традиционными подходами, методиками обучения иностранным языкам, не обеспечивающими осознания многослойности современного мира для компетентного участия в межкультурных контактах, – с другой.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему**, которая состоит в разработке теоретических и методологических оснований процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров и выявлении комплекса педагогических условий, обеспечивающих его эффективную реализацию.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность в педагогической теории и практике определили выбор **темы исследования**: «Формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза».

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в вузе.

Предмет исследования: формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза как части его профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования состоит в том, что образовательный процесс, обеспечивающий формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза, будет эффективным, если:

– уточнено содержание понятия «межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования», основанное на концептуальных идеях

аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов;

– обоснована совокупность теоретических и методологических предпосылок, составляющих основу формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза, выявлены закономерности её развития;

– разработана структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза;

– реализуется комплекс педагогических условий: ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза и определить совокупность

методологических подходов, обеспечивающих эффективность этого процесса.

2. Уточнить структуру межкультурной компетенции относительно профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования, определить критерии, показатели и уровни её сформированности.

3. Разработать структурно-функциональную модель формирования межкультурной компетенции относительно профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования и осуществить оценку её эффективности.

4. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов.

Методологическая основа исследования: аксиологический метод (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнин и другие), личностно-деятельностный метод (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и другие), компетентностный метод (Э.Ф. Зеер, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов и другие).

Теоретическая основа исследования: концептуальные идеи учёных в области профессионального образования, языковой подготовки и педагогики (А.Ф. Амиров, Л.А. Амирова, Р.М. Асадуллин, Н.Е. Эрганова, В.Л. Бенин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Н. Тулькибаева, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и другие), общетеоретических подходов к содержанию и технологии профессиональной языковой подготовки, лингвострановедения и лингвокультурологии (А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, О.А. Шабанов, И.Л. Бим, В.Л. Кузовлев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.Ю. Шехтери, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, А.П. Садохин, Е.М. Верещагин, Г.Д. Томахини, Н.В. Янкина и другие), а

также разработки по использованию инновационных и новых информационных технологий в учебном процессе (Е.С. Полат, Л.С. Подымова, В.П. Сысоев, А.В. Хуторской и другие).

Для раскрытия предмета исследования, достижения его цели, а также проверки гипотезы и решения поставленных задач нами использовались **методы:**

– теоретические (анализ литературы по проблеме исследования, законодательной и нормативной документации федерального и регионального уровней, ФГОС ВО, профессиональных стандартов и выполненных ранее диссертационных исследований, теоретическое моделирование);

– эмпирические (активное наблюдение, обобщение опыта, анкетирование, оценка и анализ результатов выполнения контрольных заданий);

Для обработки результатов исследования использовался статистический пакет программ Microsoft Excel XP для Windows XP.

База исследования: Башкирский государственный университет. В исследовании приняли участие студенты-бакалавры 1-2 курсов, 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями, направленность: математика, информатика, в количестве 265 человек) и 38 преподавателей.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа с 2009 по 2016 гг.

На *первом этапе* (2009-2010 гг.) осуществлялось изучение особенностей организации языковой подготовки в системе высшего образования РФ и возможных направлений совершенствования содержания и методического обеспечения языкового образования, изучение подходов к преподаванию иностранного языка в учебных заведениях ВО, поиск и практическая апробация наиболее эффективных технологий обучения иностранному языку; проводился анализ государственных стандартов, учебных планов и программ,

междисциплинарных связей; изучались научно-теоретические и методические источники, диссертационные исследования, учебные и справочные материалы, уточнялись основные направления исследования; определялись сущность и содержание программ обучения иностранному языку. На этом этапе разрабатывался понятийный аппарат, определялась рабочая гипотеза, цель и задачи исследования, разрабатывалась модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования, проводился констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, создавался учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык».

На втором этапе (2010-2012 гг.) апробировалась структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции будущих бакалавров и комплекс педагогических условий реализации данной модели, проводился формирующий этап опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе (2012-2016 гг.) проводился сравнительный качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы, оформление текста диссертационного исследования, уточнялись выводы и разрабатывались рекомендации по обучению иностранному языку бакалавров педагогического образования. Материалы исследования обсуждались с преподавателями на кафедре иностранных языков БГУ с целью учета их предложений при разработке программ дисциплины «Иностранный язык».

Научная новизна исследования:

1. Уточнено понятие межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов в качестве части (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности совершать вербальный контакт при личном или коллективном общении, то есть реализовать выражение

мыслей и передачу их посредством языка в процессе взаимодействия с другими участниками коммуникации, используя при этом соответствующую ситуации общения систему языковых и речевых норм.

2. Разработана структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции относительно профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов.

3. Определены и экспериментально проверены педагогические условия реализации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования, которые включают: ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организацию локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.

4. Определены критерии результативности процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов: критерий сформированности межкультурных знаний, критерий сформированности умений диалогического взаимодействия и критерий сформированности

межкультурных отношений и уровни (высокий, средний, низкий) сформированности межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Теоретическая значимость исследования:

- представленный в работе анализ содержания и структурных компонентов межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования способствует расширению теоретических подходов к толкованию и решению проблемы;
- дополнены представления о возможностях аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного подходов в процессе формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, научно обоснованы принципы и закономерности формирования исследуемой компетенции;
- теория и методика профессионального образования дополнена новым вариантом разработанной автором структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, призванной повысить эффективность профессиональной подготовки;
- процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов представлен как динамичная система, интегрирующая комплекс педагогических условий и обеспечивающая развитие коммуникативных умений и навыков иноязычной компетентности обучающихся.

Практическая значимость исследования состоит:

- в реализации технологии формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов на основе предложенной модели, которая используется в системе профессиональной подготовки бакалавров;

- в разработке и внедрении в образовательный процесс комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов на основе закономерностей аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного подходов;
- в разработке методики диагностики уровней сформированности межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, которая носит универсальный характер, что позволяет использовать её в процессе организации учебно-исследовательской и научно-методической работы в образовательных организациях различного вида;
- в создании программно-методических средств и учебных пособий в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+, изданных по материалам исследования, которые рекомендованы для использования в деятельности учителей и преподавателей вузов и колледжей.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается рациональной последовательностью подготовки и использования соответствующих цели и задачам исследования теоретической и эмпирической базы методологии; достижением прогнозируемых результатов педагогического эксперимента (лонгитюдный метод); репрезентативностью результатов исследования; применением математико-статистических методов в процессе их обработки; зафиксированный уровень статистической значимости.

Личное участие автора в получении научных результатов состоит в: применении теоретического научного метода анализа проблемы формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов; разработке структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов; обосновании системы критериев и показателей

эффективности процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов; проведении опытно-экспериментальной работы по заранее разработанному плану; сопровождении всех её этапов; разработке необходимых учебно-методических пособий и непосредственном контроле процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения работы были изложены в докладах и выступлениях на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях, в сборниках научных статей и коллективных монографиях (Стерлитамак, 2007-2009, 2011-2014, 2016; Уфа, 2009; Санкт-Петербург, 2011; Пенза, 2012; Челябинск, 2012; Красноярск, 2012; Краснодар, 2014; Тыва, 2014; Майкоп, 2015; Москва 2015; Тверь, 2016). Результаты исследования внедрены в практику работы Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет». Результаты исследования освещались автором на семинарах молодых учёных и обсуждались на заседаниях кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала БашГУ. По теме диссертации опубликовано 22 работы, в том числе 8 статей в журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации результатов диссертационных исследований.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности совершать вербальный контакт при личном или коллективном общении, то есть реализовать выражение мыслей и передачу их посредством языка в процессе взаимодействия с другими участниками

коммуникации, используя при этом соответствующую ситуации общения систему языковых и речевых норм

2. Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, разработанная на основе принципов аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного подходов и содержащая структурные (цель задачи, содержание) и функциональные (целевой, содержательный, процессуальный, результативно-диагностический) компоненты, расширяет возможности для наблюдения, описания, измерения в процессе исследования заявленной темы на эмпирическом уровне.

3. Педагогическими условиями реализации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования являются: ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.

4. Система критериев (критерий сформированности межкультурных знаний, критерий сформированности умений диалогического взаимодействия и критерий сформированности межкультурных отношений) и уровни (высокий, средний, низкий) оправдывают себя при измерении уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования отражены в шести статьях, опубликованных в издании, рекомендованном ВАК Минобрнауки РФ для публикации результатов диссертационных исследований, а также в журналах и сборниках научных трудов.

Диссертация состоит из введения, двух глав с выводами, заключения, списка литературы (280 источников) и приложений. Текст диссертации содержит 3 таблицы и 16 рисунков.

Во **введении** представлены насущность проблемы, обоснование выбора темы исследования, определены её цель и объект, а также предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи, описаны этапы и методологическая основа исследования, а также аргументирована научная новизна, теоретическая и практическая значимость, достоверность и обоснованность результатов, описано личное участие автора в получении научных результатов, представлены положения, выносимые на защиту, приведены сведения о публикации, апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза» представлен обзор исторически сложившегося и развивающегося понятийного аппарата, предпосылок для расширения межкультурных контактов в период социально-политических и экономических изменений в российском обществе и в мире, обоснована

необходимость модернизации высшего образования, вызванная глобализацией экономической и социальной сферы, углублением интеграции и международного сотрудничества, вхождением России в Болонский процесс и сотрудничеством в рамках военно-политических и экономических союзов, а также уточняется сущность, содержание и структура межкультурной компетенции, обобщаются особенности языковой подготовки бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по реализации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза» представлены содержание методики экспериментального обучения, педагогические условия и последовательность процесса формирования межкультурной компетенции, а также результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении формулируются общие выводы исследования, определяются проблемы, нуждающиеся в дальнейшем изучении.

В приложениях представлены тест по оценке коммуникативных умений, оценочные средства текущего контроля успеваемости, оценочные средства для проведения промежуточной аттестации.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

1.1. Межкультурная компетенция: сущность, содержание, структура

В настоящее время в качестве образовательного результата в освоении программ профессиональной подготовки в системе высшего образования выступают компетенции и компетентности. Не смотря на то, что в научной литературе до сих пор отсутствует единая интерпретация категорий «компетентность», «компетенция», большинство авторов в понятии компетентности выделяют совокупность приобретённых личностных качеств, позволяющих успешно действовать в профессиональной сфере с учетом ее социальной значимости, в то время как компетенция специалиста определяется высоким уровнем знаний, опыта, умений и готовностью к их использованию в узкой сфере.

Компетенция, по определению И. А. Зимней рассматривается как «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [81, 82].

На практике сложилось, что понятие компетентности чаще применяется в психологии, а понятие компетенции – в лингвистике, разделивших оба эти понятия характеристиками поведения, доминирующей формой активности личности, актуальным уровнем владения (например, языком и речью). В данном контексте компетентность можно понимать как обученность, а способности – как обучаемость, но при этом компетентность может быть результатом научения или

перекрывать понятие способности (если учитывать «цену» достижения) (Е.В. Арцишевская, М.Е. Кабардов). Иными словами, не всякая компетентность есть способность, так же как и не всякое достижение – свидетельство проявления способностей.

В работах И.Г.Агапова, В.В.Гузеева, А.Н.Дахина, Э.Ф.Зеера, В.Н.Зими́на, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Дж.Равена, Г.К.Селевко, А.В.Хуторского, С.Е.Шишова, Т.И.Шульги соотношению понятий «компетенция» и «компетентность» уделяется особое внимание. Большинство авторов при раскрытии содержания специфических характеристик категорий «компетенция» и «компетентность» используются различные трактовки, предполагающие смещение акцентов на различные структурные составляющие компетенций и компетентности, что указывает на отсутствие однозначных дефиниций этих терминов.

И в то же время большинство их сходится на традиционных характеристиках компетенций:

– политические и социальные компетенции, выражающиеся в способности брать ответственность за принятие решений, в том числе коллективных, желание участвовать в общественных организациях и союзах социальной направленности и демократических институтах государства);

– компетенции, относящиеся к пониманию поликультурности мира, уважению цивилизационных различий, - навыки сосуществования и сотрудничества с представителями других языков, культур и религий.

– компетенции, определяющие владение письменным и устным общением, важным в профессиональной деятельности и общественной жизни (владение несколькими языками);

– компетенции, связанные с возникновением общества информации (электронные компетенции), навыками использования новых технологий

сбора, хранения и передачи информации, использования средств массовой информации, социальных сетей и т.п. для делового и личного общения;

– компетенции, выражающиеся в способности непрерывно учиться в течение всей жизни как сформированная гражданская и профессиональная позиция.

По всем признакам различия рассматриваемых понятий можно сделать вывод, что компетенция предполагает некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке обучаемого (большинство исследователей едины в том, что компетенция связана с достаточным объемом навыков, которыми обладает человек, и с помощью которых он способен и готов самостоятельно определять цели, выполнять задачи, стоящие перед ним в повседневной жизни.), а компетентность есть уже состоявшееся личностное качество (характеристика) [78, с. 101-102].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что наиболее ёмко понятие компетенции сформулировано С.Е. Шишовым и И.Г. Агаповым. В рамках представлений этих учёных компетенция рассматривается как «общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретаемые благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в трудовую деятельность» [237, с. 60].

В этой связи компетенция предполагает некоторое отчужденное, наперёд заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке, а на уровне компетентности данные качества (знания, умения, опыт, установка, ценности, склонности) выступают как внутренние, сокрытые, потенциальные ресурсы [114]. Таким образом, компетенция представляет собой общую способность и подготовленность к деятельности. В противоположность ей,

компетентность предполагает уже состоявшееся личностное качество (характеристику).

В контексте своего исследования мы будем определять понятие компетенции как полноту взаимосвязанных качеств индивида по отношению к узкому кругу деятельности, интересов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

На основе теоретического анализа понятий «компетенция» и «компетентность» были определены содержание, сущность и структура межкультурной компетенции.

В отечественной науке исследования проблем, связанных с формированием компетенций и компетентности у обучающихся проводились до подписания Россией Болонской декларации [37, 79,83,119,182,227]. Однако вхождение России в единое европейское пространство высшего образования и как следствие – требование сопоставимости уровней высшего образования в рамках «Болонского процесса», привело к выработке универсальных наборов компетенций, среди которых межкультурная коммуникативная компетенция является одной из важнейших. Так, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, и др. исследуют процесс формирования профессиональной компетенции специалиста с позиций взаимосвязи деятельности, общения и сознания.

Сегодня информационное общество активно развивается посредством интеграции, межкультурного взаимодействия и глобализации. Данные процессы касаются всех сфер жизни человека – научной, культурной, экономической, бытовой, политической и др. Межкультурные контакты приводят в результате к обмену представлениями и идеями, распространению отдельных элементов культуры за ее пределы. Однако общение людей может быть затруднено из-за различий в восприятии мира,

языкового барьера и культурных особенностей. Данная ситуация требует развития толерантности, умения быстро адаптироваться и обладать гибкостью мышления для того чтобы успешно осуществлять эффективное взаимодействие и строить коммуникации. Все это может быть объединено одним общим термином – межкультурная компетенция.

Научный интерес к межкультурной компетенции стал объектом многочисленных, как зарубежных исследований: M. Bennet, W. Gudykunst, M. Byram, S. Bochner, E. Hirsh, A. Nicols, D. Schusteri др.[243; 247;271 и др.], так и отечественных – Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, И.И. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др., в которых межкультурная компетенция рассматривается как адаптирующий и компенсирующий фактор, позволяющий преодолеть негативные последствия глобализации и безболезненно интегрироваться в мировое сообщество [11; 40; 47; 59; 129; 139; 142; 176; 188; 193; 206; 217; 220 и др.].

Теоретический анализ предпосылок формирования межкультурной компетенции у обучающихся позволяет представить отдельные термины и понятия, являющиеся определяющими для нашего исследования. К числу таких терминов может быть отнесено понятие «межкультурная коммуникация».

Особенности построения диалога между разными культурами интересовали ученых в различные исторические эпохи. В данной работе, вслед за П.В. Сысоевым, мы будем под культурой понимать «исторически передающуюся систему знаний, ценностей и норм, разделяемую группой людей, консолидированной по определенным признакам (происхождению, этнической принадлежности, религии, географическому месту проживания, образованию, социальному статусу, профессии, политическим взглядам и т.п.)» [204].

В то же время М.С. Каган, описывая многогранные стороны общения в разные периоды развития человечества, акцентирует внимание на трех типах взаимоотношений между культурами: полноценный равноправный диалог; потребительское отношение одной культуры к другой и псевдодиалог или полное неприятие одной культуры другой. По его мнению, «только полноценный равноправный диалог культур можно признать прогрессивным и направленным на развитие человеческих цивилизаций. Внедрение же индивида в другую культуру означает не изменение, а полную потерю им своей собственной культурной идентичности. Все три типа взаимоотношений между культурами в современном поликультурном мире являются универсальными, и каждый из них имеет место в определенном временном, социальном и культурном контексте»[88].

Интерес к теме межкультурной коммуникации особенно возрос в 60-е гг. XX века, что было связано с военными и экономическими интересами США, экспансией этого государства в различные регионы мира, усилением взаимовлияния и необходимостью изучения взаимоотношений между ними.

Признанный основоположник теории межкультурной коммуникации, американский антрополог Эдвард Холл (E. Hall, 1966), первым провёл анализ взаимосвязи между коммуникацией и культурой, описав категории времени и пространства, бытующие у некоторых мировых этносов. В своих исследованиях он аргументировал необходимость и полезность изучения «другой» культуры для более эффективного и продуктивного контакта с ее представителями. Идеи Э. Холла в дальнейшем нашли свое отражение в психологических и социологических исследованиях других зарубежных авторов, посвященных взаимодействию и взаимопроникновению разных культур (F.R. Kluckhohn, F.L. Strodbeck, 1961; G. Hofstede, 1980; M. Mead, 1988; H

Taifel, 1981). Известно и достойно детального изучения широким кругом специалистов первое издание всемирно известной антологии «Межкультурная коммуникация», вышедшее под редакцией Л. Самовара и Р. Портера в 1972 году (L. Samovar, R. Porter, 1972) .

В нашей стране межкультурная коммуникация как самостоятельное научное направление возникает в конце 70-х – начале 90-х гг. XX века. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров (1976) в своём исследовании «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» впервые поставили вопрос о совместном изучении иностранного языка и культуры для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и показали связь между языком и культурой [1]. Этот научный труд был принят в качестве концептуально-теоретической основы ряда исследований, которые рассматривали связь между иностранным языком и культурой (Р.П. Мильруд, 1998; П.В. Сысоев, 1999; С.Г. Тер-Минасова, 2000; И.А. Стернин, М.А. Стернина, 2001; О.А. Леонтович, 2003).

И в отечественной, и в зарубежной научной литературе до настоящего времени существует множество дефиниций понятия «межкультурная коммуникация». Обобщая и систематизируя имеющиеся подходы к его интерпретации, мы сгруппировали основные характеристики межкультурной коммуникации по ряду оснований.

Итак, межкультурная коммуникация–это:

1. «Взаимоотношения представителей разных культур» (R. Porter, L. Samovar., 1996) [274]

2. «Адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» (Е.М. Верещагин, 1990; Н.Д. Гальскова, 2000; В.Г. Костомаров, 1990; С.Г. Тер-Минасова, 2000) [39, 47, 102, 206].

3. «Совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам» (Н.Д. Гальскова, 2004; Халеева И.И., 1995) [47, 220].

4. «Функционально-обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» (И.Л. Плужник, 2003; В.В. Сафонова, 1996) [176, 192].

5. «Совокупность профессионально-предметных, социокультурных и культурно-прагматических знаний и стратегий» (О.В. Сыромясов, 2000) [204].

6. «Совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, необходимых для достижения взаимопонимания» (А.П. Садохин, 2005) [187].

Представленные определения отражают, с одной стороны, направление развития понятия межкультурной коммуникации, а с другой – раскрывают разные стороны и аспекты межкультурного общения.

Одним из первых определений межкультурной коммуникации считается трактовка, данная Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [40]. Это определение характеризует один из важных аспектов межкультурной коммуникации – обучение русскому языку в качестве иностранного одновременно с русской (советской) культурой. В определении И.И. Халеевой (1995) межкультурная коммуникация рассматривается как «общение представителей разных языковых и этнических групп» [220].

В.В. Сафонова (1996) при характеристике межкультурной коммуникации обращает внимание на два основополагающих момента: во-первых, важной составляющей процесса межкультурного общения

является когнитивный процесс, который предполагает осознание человеком себя в качестве представителя определенной культуры, и во-вторых, в нем делается акцент на осознании себя в качестве представителя и носителя одновременно нескольких типов культур [193]. Такая характеристика исследуемого феномена, по мнению автора, будет способствовать формированию общепланетарного мышления.

Ещё одним важным аспектом в представленном В.В. Сафоновой определении межкультурной коммуникации является наличие в нем разных сторон межкультурного общения.

В то же время, большинство определений межкультурной коммуникации, содержащихся в зарубежной научной литературе, носят расплывчатый и всеобъемлющий характер, что привело к возникновению двух направлений в рассмотрении проблемы межкультурной коммуникации. Одно из них исходит из того, что межкультурное общение связано с построением коммуникаций с представителями других стран, и составляет проблемное поле исследований в области методики обучения иностранным языкам. Второе рассматривает межкультурную коммуникацию в рамках одной страны, когда друг с другом взаимодействуют представители разных этнических, социальных, политических, гендерных и других социальных групп.

В контексте настоящего исследования примем за основу понимание межкультурной коммуникации как общение или как результат взаимодействия между представителями разных культур (В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, R. Porter, L. Samovar).

Важно подчеркнуть, что понятие «межкультурная коммуникация» имеет тесную взаимосвязь с понятием «межкультурная компетенция». Это соотношение определяется следующей логической закономерностью: чем выше уровень сформированности межкультурной компетенции обучающихся, тем эффективнее процесс межкультурной коммуникации.

Теоретический анализ научной литературы дает нам основания обозначить ряд направлений, которые могут быть рассмотрены как самостоятельные области в исследовании отдельных аспектов межкультурной компетенции. Вопросы формирования межкультурной компетенции средствами иностранного языка представлены в работах М.Г. Корочкиной, 2000; Е.В. Мальковой, 2000; Н.М. Сыромясова, 2000; Г.В. Елизаровой, 2005; З.В. Возговой, 2003; И.Л. Плужника, 2003; Н.М. Власенко, 2004; Н.Н. Григорьевой, 2004; Л.П. Павловой, 2004; А.Ю. Муратова, 2005; Н.С. Тырхеевой, 2005; М.В. Плехановой, 2006; О.В. Казаковой, 2007; Л.В. Кудрявцевой, 2007; M. Byram, 1997; M. Fleming, 1998; B. Spitzberg, 1997.

Анализ приведенных работ дает нам основания утверждать, что все исследования, проводимые в рамках проблемы межкультурной коммуникации, могут быть разделены на работы, рассматривающие ее в «чистом» виде (L.Samovar, R. Porter, 1997; B. Spitzberg, 1997) и на исследования, в которых межкультурной компетенции приписываются качества и компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (О.В. Леонтович, 2003; Г.В. Елизарова, 2005; M. Byram, 1998).

Достаточно оригинальным является и определение межкультурной компетенции, данное Б. Спитцбергом, в рамках которого он интерпретирует компетенцию как «отражение уместности и эффективности поведения в конкретной ситуации общения» [279]. Другие исследователи (Л. Самовар и Р. Портер), характеризуя межкультурную компетенцию, акцентируют внимание на «степени эффективности и продуктивности контакта с представителями других культур» [274]. Определение, представленное британским методистом М. Бираном, включает в свое содержание ряд важных оснований, подчеркивающих, что «межкультурная компетенция может быть рассмотрена как способность общаться с «другими», принимать иное восприятие мира, выступать посредником между разными

мнениями, внимательно относиться к оценке различий» (Byram M., 2001) [253].

Среди отечественных исследователей проблема формирования межкультурной компетенции достаточно широко представлена в работах Г.В. Елизаровой. Она считает, что межкультурная компетенция основана на знаниях и умениях, способностях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения».

Необходимо отметить, что межкультурная коммуникативная компетенция может быть присуща носителю культуры, изучающему некий язык в качестве иностранного, и в этом случае она не аналогична коммуникативной компетенции носителей собственного языка. Г.В. Елизарова подчеркивает, что целью эффективной межкультурной коммуникативной компетенции следует считать «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей приобрести качества медиатора культур, при этом, не утрачивая собственной культурной идентичности» (Г.В. Елизарова, 2005) [72].

В отдельных исследованиях в определение межкультурной компетенции включена специфика иностранного языка как предмета. Так, в работах О.А. Леонтович (2003) межкультурная компетенция позиционируется в трех составляющих – языковой, коммуникативной и культурной [121]. Она считает, что межкультурную компетенцию следует рассматривать как комплекс навыков, позволяющих оценить коммуникативную ситуацию, выбрать соответствующие ситуации вербальные и невербальные средств, осуществить коммуникативное намерение и сопоставить ожидаемый результат с полученным с помощью обратной связи.

В итоге, языковая и культурная компетенции могут быть отнесены к иноязычной коммуникативной компетенции, уровень сформированности

которой достаточно значим в эффективном общении. В структуре межкультурной компетенции коммуникативная составляющая выступает в качестве ядра знаний и умений, необходимых для (межкультурного) общения.

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы выявили также, что в некоторых исследованиях существует подмена понятий «межкультурная компетенция» и «социокультурная компетенция», при этом обе компетенции рассматриваются учеными как часть иноязычной коммуникативной компетенции. Н.Н. Васильева (2004) в своем исследовании определяет межкультурную компетенцию как «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [34, с 29]. По ее мнению, межкультурное обучение призвано вызвать терпимость к разнообразию и даже готовность подвергать сомнению собственные нормы, при этом высокий уровень сформированности межкультурной компетенции «избавит человека от культурного шока, неприятного удивления и фрустрации при столкновении с иной культурой». Чтобы этого не произошло, автор считает целесообразным при формировании межкультурной компетенции использовать коммуникативные упражнения и творческие занятия.

Мы склонны считать, что в представленном определении трактовка понятия «межкультурная компетенция» сводится лишь к компоненту «знания» социокультурной компетенции, о чём также предупреждали ряд авторов (В.В. Сафонова, 1996; П.В. Сысоев, 1999; Е.Н. Соловова, 2002; Новые образовательные стандарты, 2004). Однозначно высказываются они и о таком внутреннем качестве личности как терпимость, которое предполагает превосходство к объекту терпения и противоречит принципу

равноправия культур. Речь идет о том, что при изучении другой культуры предлагается воспринимать её критически, как, впрочем, и свою и собственную, не опираясь на образ своей культуры в качестве идеальной модели.

Для нас достаточно важным является допущение Н.Н. Васильевой, в котором она акцентирует внимание на возможности использования невербальных, паралингвистических средств коммуникации в процессе организации межкультурного взаимодействия.

А вот М. Бирам [253] и Г.В. Елизарова [73], как нам кажется, в своих определениях не полностью отразили специфику предмета иностранного языка, не показав роль общения на изучаемом языке в процессе формирования социокультурной компетенции и повышения эффективности различных коммуникаций. Рассматривая компонентный состав межкультурной компетенции и характеризуя его специфику, они оставили неизменным содержание отдельных компонентов, традиционно присущих иноязычной коммуникативной компетенции.

Для полноты обзора отечественных и зарубежных исследований мы считаем целесообразным рассмотреть компонентный состав различных моделей межкультурной компетенции.

Феномен межкультурной компетенции стал объектом многочисленных зарубежных (D.Schuster, I.Heidrun, D. Stevens, M. Bennet, M. Byram, A. Nicols и др.) и отечественных исследований (Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, И.Л. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.), в которых межкультурная компетенция считается адаптирующим и компенсирующим фактором, позволяющим стать равноправным участником межкультурной коммуникации, одновременно избежав

негативных последствий глобализации [11, 39, 48, 59, 102, 129, 139, 142, 177, 186, 192, 206, 220].

Таким образом, еще в 90-х годах XX века межкультурная компетенция стала частью новой образовательной парадигмы и показателем способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Существуют исследования, в которых объясняется взаимосвязь понятий «межкультурная компетенция» и «международная компетенция». Эта взаимосвязь определяется рядом специфических характеристик, присущих соответствующим компетенциям, таких как чувство идентичности с представителями собственной нации, коллегами по работе, хорошее знание культурных традиций, позволяющее видеть сообщество изнутри и адекватно применять эти традиции; принятие других культурных норм и правил, в первую очередь – культуры и эстетики труда в уходящем индустриальном и нарождающемся постиндустриальном мире; осознание культурных потребностей национальных меньшинств и этническими групп в своей стране и за рубежом; участие в работе землячеств, международных организаций и т.п. [156, 186, 204, 217, 218, 233].

Поскольку понятие «межкультурная компетенция» связано и с таким понятием, как «межкультурное взаимодействие», развитие иноязычной коммуникативной компетенции способствует развитию межкультурной компетенции, т.е. обе компетенции играют определяющую роль в межкультурном взаимодействии.

Приведём некоторые взгляды на эту тему других отечественных исследователей. Рассматривая специфические особенности межкультурного общения, Л.С. Зникина, например, подчеркивает, что «в процессе межкультурной коммуникации необходимо принимать во внимание специфику носителя культурно-языковых и коммуникативно-

деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций, т. е. все то, что представляет собой языковая личность определенной культурной общности. Межкультурное общение будет значительно более продуктивным, если стороны с самого начала проявят желание изучать культуру партнёра, а самое главное, станут придерживаться на практике привычных для противоположной стороны норм. Такой подход приводит к развитию языковой личности, способствует интеркультурному характеру коммуникации, сотрудничеству и способен предотвратить недопонимание и конфликты. При этом реализуется принцип конструктивной коммуникации, который гласит: «выигрывает» тот, кто умеет общаться в соответствии с культурными нормами партнера. Таким образом, межкультурная компетенция, предполагает существование таких компетенций, как языковая, коммуникативная и культурная, и это диктует необходимость обучения языковым и коммуникативным навыкам, а также развитию общекультурного кругозора у обучающихся» [84].

По мнению Л.П. Халяпиной, «обращение к методике исследования универсальных культурных концептов в системе обучения иностранным языкам будет способствовать созданию инновационной межкультурной образовательной среды и более эффективной подготовке студентов к ситуации межкультурного взаимодействия с представителями других культур. Она также выдвигает идею о том, что компетенция в сфере установления и объяснения универсальных культурных концептов в ситуации межкультурной коммуникации будет в первую очередь способствовать продвижению на пути взаимопонимания между представителями разных культур. Быть компетентным в сфере универсальных культурных концептов означает обладать знаниями, умениями и способностями, необходимыми для того, чтобы выявлять концепты данного уровня в дискурсе собеседника, оповещать его о специфическом наполнении культурных универсалий в собственной

культуре с тем, чтобы обеспечить возможность взаимного понимания с собеседником – носителем другой культуры» [222].

А.П. Садохин подходит к трактовке понятия «межкультурная компетенция/компетентность» следующим образом: «межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур, как на быденном, так и на профессиональном уровнях» В более широком смысле он определяет межкультурную компетентность как «особое адаптивное свойство субъектов межкультурной коммуникации, позволяющее им эффективно взаимодействовать» [186].

Учитывая вышесказанное, подытожим, что в современных социокультурных условиях, когда педагогическое сообщество России актуализирует перечисленные проблемы в связи с реализацией ФГОС нового поколения с системе ВО, достижение успеха в процессе коммуникации и полноценное общение на иностранном языке являются наиболее значимыми компонентами профессиональных умений бакалавров неязыковых специальностей вузов. Неоспоримым является факт, что человек, хорошо владеющий своей речью и умеющий ясно выражать свои мысли, способен достичь высоких результатов в своей профессиональной деятельности [230, с. 16]. Именно поэтому процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов выступает в качестве важной составляющей профессиональной подготовки, специфика которой представлена в ФГОС нового поколения и «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года» [98, с. 17].

В контексте обозначенных в нормативно-директивных документах нашей страны направлений, особую актуальность приобретает проблема осуществления межкультурных взаимодействий в рамках диалога культур.

Межкультурная компетенция и может быть представлена именно как диалог культур в рамках различных национальных стереотипов поведения и мышления, имеющий целью взаимопонимание между общающимися сторонами. В этой связи знание национально-специфических компонентов культур-коммуникантов может существенно оптимизировать процесс межкультурного общения, в том числе в процессе обучения бакалавров неязыковых специальностей вузов иностранному языку, который позволяет формировать у них необходимые речевые навыки и языковые нормы, учитывающие специфику межкультурного взаимодействия.

Таким образом, в процессе подготовки бакалавров неязыковых специальностей вузов необходима такая организация образовательного процесса, которая основана на организационном, мотивационно-целевом и содержательном компонентах, которые способствуют овладению совокупностью знаний и умений, относящихся к межкультурной компетенции и обеспечивающих в последующем формирование иноязычной компетентности у обучающихся.

Остановимся на данных компонентах подробнее. Содержательный компонент охватывает весь спектр межкультурных знаний, которые способствуют развитию целостного представления о культуре страны изучаемого языка. К ним можно отнести грамматические структуры, правила общения и этикета, фразеологические единицы, языковые реалии, знания об особенностях и традициях национального характера, знания о стране и ее истории [62, 97, 118, 164]. На начальном этапе обучения словарный запас у многих студентов неязыковых специальностей недостаточно велик и большинство из них не имеют мотивации к получению знаний. В результате они сталкиваются с неумением выразить свои мысли и неспособностью осознавать и воспринимать полученную информацию. Зачастую студенты неязыковых специальностей пользуются словом, не осознавая его значения, речь страдает от неумения соблюдать

тематическое строение, строить межфразовую связь, и от отсутствия выразительности и образности. Всё это отрицательно влияет на отношение обучающихся к процессу обучения и на его результаты.

С мотивацией на познание культуры и языка значительно связан мотивационно-целевой компонент. Он предполагает неличие у студентов сформированных целевых установок, среди которых важная – постоянный рост интереса к дисциплине, потребности к приобретению знаний.

Развитие организационного компонента возлагается исключительно на преподавателя, обеспечивающего подготовку, направленную на формирование межкультурной компетенции [228].

Безусловно, в процессе изучения языка человек получает эффективную возможность приобщиться к национальной культуре и истории изучаемого языка [36, 39, 52, 55], и развитию целостного представления о них способствует знание фразеологизмов, являющееся одной из частей содержательного компонента. Знание и понимание фразеологических единиц делает разговорную речь более эмоциональной, экспрессивной и непринужденной, помогает лучше понимать тексты различных жанров и повышает мотивацию в обучении. Незнание же наиболее употребительных фразеологических оборотов создает определенные трудности при решении коммуникативных задачи языка.

Использование фразеологизмов, во многом отражающих суть национальной культуры и менталитета населения, является одним из эффективных средств достижения познавательной, развивающей и воспитательной целей обучения дисциплине [33, с. 25].

Знакомясь с фразеологическими единицами, студенты неязыковых специальностей приобретают новые знания, испытывая при этом эмоциональные переживания, что содействует успешному развитию у

обучающихся памяти, воображения, аналитического мышления, речи, расширению у них как познавательных, так и творческих возможностей.

Поскольку речь студентов неязыковых специальностей зачастую характеризуется слабой выразительностью, воспитательная задача педагога заключается в возможно более полном использовании фразеологических единиц иностранного языка в различных ситуациях речевого общения с целью выработки у студентов навыков выстраивания фразеологических единиц по предложенному плану, способности воспринимать экспрессивность текста, умения ориентироваться в ситуации и содержании общения [11, 230].

Необходимо отметить, что фразеологизмы, в отличие от лексических единиц, имеют ряд уникальных особенностей и поэтому их использование в речи создает определенные трудности. Особенность их, как устойчивых сочетаний, заключается в том, что они состоят из определенных слов и характеризуются фиксированностью формы и конкретного смысла, при этом замена одного из компонентов устойчивого словосочетания невозможна без нарушения смысла высказывания.

А между тем, для речевого, психического и эмоционального развития студентов неязыковых специальностей работа с фразеологическими единицами открывает огромные возможности. Так, преподаватель, давая четкое толкование фразеологизма, а затем путём лингвистических или логических рассуждений поясняя его смысл студенту, обеспечивает включение того в активную мыслительную деятельность, что способствует совершенствованию умственных способностей обучающегося. С этой целью преподаватели должны обращать особое внимание на использование коммуникативной ценности речевого материала и выбирать из множества фразеологизмов только те, усвоение которых необходимо для достижения цели обучения.

При отборе фразеологического материала преподавателю целесообразно руководствоваться рядом принципов (принцип стилистической неограниченности; принцип частотности; принцип соответствия установленной тематике) и вводить новые фразеологические единицы в ситуациях буквального значения фразеологизмов – при помощи толкования, когда все слова, определяющие значение фразеологизма, известны, а также при помощи антонимии и синонимии, при этом иногда следует прибегать к переводу, соотнося иноязычную фразеологическую единицу с соответствующим фразеологизмом на родном языке [204, 206, 214, 250, 255].

Для усвоения и закрепления фразеологических единиц студентами неязыковых специальностей можно предложить следующие упражнения:

- заполнить пропуски в предложении подходящими по смыслу фразеологическими единицами и соединить их в едином речевом высказывании;
- найти в тексте фразеологизмы и заменить их соответствующими по смыслу выражениями;
- исправить ошибки в употреблении фразеологизмов;
- дополнить часть фразеологической единицы и объяснить её значение;
- прочесть диалог с пропущенными словами, восстановить диалог, опираясь на предложенные фразеологические единицы;
- разгадать кроссворд по лексическим значениям фразеологических единиц;
- дописать фразеологизм, выбрав из скобок нужное слово или форму;
- составить предложение из слов с использованием фразеологических единиц, когда слова даются в произвольной последовательности;

- составить рассказ или описать ситуацию, используя предложенные фразеологические единицы;

- используя фразеологизмы, описать ситуацию в последовательности действий путем добавления учащимся одного или нескольких предложений;

- развернуть реплики диалога в связанные по смыслу монологические высказывания с использованием фразеологических единиц [35, 43, 49, 61, 63, 100, 174, 213, 244].

Перечисленные примеры работы с фразеологизмами не исчерпывают всех возможностей подачи и закрепления материала в процессе обучения выразительности речи. Исходя из уровня владения языком конкретной группой студентов, они могут быть в значительной степени расширены и дополнены.

Следует отметить, что последовательное введение фразеологических единиц значительно пополняет словарный запас, повышает уровень культуры и речевого сознания студентов неязыковых специальностей, то есть позволяет достигнуть эффективности речевого воздействия в процессе межкультурной коммуникации, делает их речь более выразительной, а также повышает мотивацию в процессе овладения иностранным языком.

Согласно исследованиям Л.П. Павловой, состав профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста может включать [156]:

- лингвистическую компетенцию как способность владеть языковыми средствами;

- тематическую компетенцию, предполагающую обладание экстралингвистической информацией;

- социокультурную компетенцию, основывающуюся на знании социальных и культурных особенностей страны изучаемого языка;

- компенсаторную компетенцию, основывающуюся на умении достигать взаимопонимания в затруднительных ситуациях;

– учебную компетенцию как навыки эффективной учёбы.

Что касается состава компонентов межкультурной компетенции, то по мнению ещё одного отечественного автора Н.Д. Гальсковой, структура её содержит аффективный, когнитивный и стратегический компоненты [48]. При этом под аффективным понимается совокупность сформированного опыта эмоционально-оценочного отношения обучающегося к субъектам межкультурного взаимодействия и в целом процессу, которым достигается гордость за свою страну и свою культуру и одновременно – уважение к культуре страны изучаемого языка. Это также означает воспитание толерантности к «иному, не такому как у нас».

Когнитивный компонент воплощается в глубоком синтезе знаний, который достигается наполненностью образовательной программы информацией о родной культуре и культуре изучаемого языка.

Стратегический компонент охватывает учебные, вербальные, и исследовательские стратегии студентов – то, как он познаёт чужую и родную культуры [48, с. 46].

Следует сказать, что в западной научной литературе базовой моделью для многочисленных исследований способов формирования межкультурной компетенции является научный опыт профессора из Университета Дюрэма (Англия) М. Бирама. Сформулированная им модель (а также понятие межкультурной компетенции, его структура и способы оценки) принята как оптимальный вариант. Она состоит из пяти элементов [253, с. 187], а именно: критическое осознание культуры (или политическое образование), отношения, знания, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия.

Согласно модели М.Бирама, отношения между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции необходимо выстраивать на основе готовности отказаться от предубеждений относительно чужой и родной культуры, открытости,

любопытства и пр. [39, 41, 46,50, 55]. При этом должен обеспечиваться высокий уровень информированности о социальных характеристиках партнёров по общению, образе их практической деятельности, точках соприкосновения для социального и личностного взаимодействия. Умения в рамках этой модели межкультурной компетенции состоят в способности человека интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями собственной культуры, умении усваивать новые знания о культуре и культурных практиках, умении оперировать знаниями и навыками при взаимодействии в реальном времени и умении (на основе системы критериев) оценивать мировоззрение и результаты деятельности, свойственные собственной и иной культуре [231, с. 153].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов

Критерии	Показатели
Личностные качества	Эмпатия, активность, самостоятельность, культура взаимодействия, толерантность, уважение к другим культурам.
Осознание феномена культуры	Осознание различий и сходства между культурами, формирование социокультурных знаний, формирование навыков межкультурного общения, стремление к взаимодействию с представителями разных культур, выработка стратегии

	.коммуникации
Владение языком	Знание и навыки фонетики, лексики, грамматики. Формирование навыков аудирования, говорения, чтения, письма.
Ориентация на будущую деятельность	Выработка стратегии и тактики речевого поведения, готовность к будущей деятельности, моделирование ситуаций с переносом в плоскость будущей деятельности, поиск информации на иностранном языке, связанной с будущей деятельностью.

1.2. Формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей в целях совершенствования их профессиональной подготовки

В эпоху интеграционных процессов особую важность приобретает трансформация многообразия языков и культур в средство взаимного понимания, сотрудничества, культурного обогащения, в инструмент творческого развития личности. Реализация данной концепции возможна с помощью языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме и провозглашающего в качестве ведущего принципа принцип поликультурности [48, с. 48].

Сочетание межкультурной парадигмы с компетентностным подходом способствовало развитию понятия межкультурной компетенции, определяемой в профессионально-ориентированном контексте как способность личности, базирующаяся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, посредством

которых возможно успешное профессиональное межкультурное общение с инокультурными партнерами.

В связи с этим особое внимание уделяется уровням сформированности межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей. Высокий профессионализм и конкурентоспособность будущего специалиста определяются не только наличием социокультурных, системно-языковых и культурологических знаний, но и умениями, а также способностями проявлять себя в качестве равноправного и полноценного участника диалога культур в профессиональной сфере. В этом случае общение нацелено на самостоятельное получение нового знания, способствующего достижению взаимопонимания между инокультурными коммуникантами в процессе их непосредственного и опосредованного общения на общем языке. Разумеется, формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей возможно лишь в ограниченном объёме, с учётом специфики той или иной предметно-специализированной коммуникации. Проблема заключается в различных целеполаганиях к обучению иностранным языкам между коммуникативным и межкультурным подходами в лингводидактике.

Коммуникативный подход направлен на иноязычную коммуникативную компетенцию, в основе которой лежит коммуникативная компетенция носителя языка.

Межкультурный подход своей целью ставит развитие бикультурной (способной выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур), межкультурной (межкультурно-ориентированной), мультикультурной личности [48,с.50].

Поскольку обе компетенции тесно взаимосвязаны, при определении целей обучения иностранному языку вузы повсеместно интегрируют их. Однако в связи с этим возникают вопросы о соотношении межкультурной,

приоритетной и коммуникативной компетенций, способах их объединения в целях и содержании обучения иностранному языку. На наш взгляд, при решении данных вопросов целесообразно учитывать потребности в первую очередь студентов неязыковых специальностей.

Многие исследователи в области межкультурной коммуникации по-разному трактуют характер взаимовлияния и взаимосвязи межкультурной и коммуникативной компетенции. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой межкультурная компетенция может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия. Кроме того, межкультурная компетенция отличается от иноязычной коммуникативной компетенции в плане «создания» принципиально нового значения на основе двух или нескольких имеющихся позиций (лингвистических или собственно поведенческих) и в плане привнесения психологических, долингвистических компонентов в межкультурное общение [33,с.27].

Утверждение Г.В. Елизаровой о том, что «компоненты межкультурной компетенции соотносятся с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, модифицируя часть содержания последних, и добавляя к ним межкультурное измерение», также представляется важным [73]. В соответствии с этим формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей должно происходить наряду с процессом образования отдельных составляющих иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Поэтому представляется необходимым включение межкультурного аспекта в состав компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Следует отметить, что совокупность межкультурных аспектов соответствующих составляющих иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обеспечит

развитие у студентов неязыковых специальностей профессиональной межкультурной компетенции – при условии формирования её с учётом межкультурного измерения. Следовательно, при определении целей иноязычного обучения студентов неязыковых специальностей профессиональная межкультурная компетенция должна рассматриваться в качестве самостоятельного компонента, а её содержательная часть – опираться на проблемы межкультурного общения, которые значимы для сферы профессиональной деятельности. В связи с этим представляется важным выделение в структуре знаний, умений и навыков профессионально маркированных элементов на основе выявления особенностей профессионального межкультурного общения будущих специалистов. В современной системе образования иностранный язык должен выступать как средство решения не только языковых, но и к профессиональных и социальных задач. Иноязычная компетенция, отражающая результат высшего профессионального образования, в отличие от совокупности знаний, умений и навыков, гарантирует при этом условии готовность выпускников вузов различных направлений продуктивно реализовывать полученные знания в условиях реальной профессиональной иноязычной среды.

Межкультурная компетенция может быть описана в терминах знаний и умений [175; 187; 189; 206; 218; 228]. Важно отметить, что в процессе формирования профессиональной компетенции межкультурный аспект содержания обучения должен включать в себя не только знание различий между культурами и способов преодоления трудностей в процессе общения с иностранными коллегами, но и совокупность знаний, которые способны создать прочную основу для саморазвития в рамках взаимодействия культур. Такие знания, безусловно, должны развивать у студента неязыковых специальностей готовность к открытому плодотворному диалогу, способность к переоценке собственной позиции,

непрерывному рефлексивному постижению иноязычной и родной культуры в процессе межкультурного общения, а также себя самого в качестве её представителя. И знания эти должны содержать общекультурную и профессионально-маркированную составляющие.

В общекультурную составляющую могут входить представления о типах культур, их устойчивых стереотипах и путях их преодоления; описание культурных табу и их влияния на результат коммуникации; информация о значении интонации при устном общении в лингвокультуре различных народов; сведения об уровне культурной грамотности [90, с. 89]. Указанные знания лежат в основе интегрированных профессиональных умений, используемых для описания межкультурной компетенции

Уровень сформированности межкультурной компетенции может быть оценен следующими дескрипторами: умение выявлять межкультурные и культурные аспекты профессионального общения; умение предвидеть трудности, возникающими в процессе межкультурного общения в профессиональной сфере, и справляться с ними; умение вести плодотворный диалог в качестве представителя культуры; умение открыто обмениваться мнениями; умение вести самонаблюдение, умение пересмотреть собственные позиции и находить приемлемые решения; осознавать положение собственной культуры и родного языка в мировом масштабе, а также повышать чувство гражданственности; умение непрерывно познавать в процессе межкультурного общения ценности культуры другой страны; умение адекватно проявлять себя в ситуациях межкультурного общения в соответствии с нормами иной культуры.

Итак, в структуре целей обучения иностранному языку межкультурная компетенция должна представлять собой интегрированные профессиональные умения, в основе которых лежат профессиональные и общекультурные составляющие.

Межкультурная компетенция стала одной из самых востребованных в условиях глобализации «владение данным видом компетенции является для студентов неязыковых специальностей большим преимуществом на рынке труда, поскольку позволяет успешно осуществлять производственную и научную работу совместно с коллегами из других стран» [165].

Действительно, владение иностранным языком это не самоцель, а одно из средств достижения успеха в профессионально деятельности. Поэтому подготовка студентов будет более эффективной, если в основу содержания обучения иностранному языку будет положена целостность языковой, профессиональной и межкультурной составляющих

Таким образом, в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам межкультурная компетенция понимается нами как способность личности успешно осуществлять профессиональное общение с партнёрами-представителями других культур на основе имеющихся специальных знаний, умений, а также личностных стратегий и установок.

Овладение межкультурной компетенцией создаёт основу для развития профессионализма (продуктивных способов действия) и мастерства (мобильности, гибкости, возможности быстрой адаптации к новым ситуациям) и обеспечивает интеграцию специалиста в систему мировой и национальных культур.

При формировании межкультурной компетенции акцент ставится также на развитии когнитивных способностей с учётом психологических факторов, поскольку «сложные взаимоотношения между знаниями и отношениями, между когнитивным и аффективным аспектами развития молодых людей находятся в самом сердце обучения языку и культуре» [253, с. 9].

Данностью является и то, что в процессе формирования межкультурной компетенции учитывается собственная культурная компетенция обучающегося, а это способствует сохранению национального культурного своеобразия и уникальности и, в свою очередь, согласуется с принципом равнозначности культур.

Для осуществления эффективного формирования межкультурной компетенции с учётом профессионального компонента необходимо выработать принципы, на которых будет строиться процесс обучения. Среди множества их одним из ключевых, по нашему мнению, является принцип междисциплинарных связей. В настоящий момент этот принцип признан особенно актуальным в связи с гуманизацией образования. Нельзя не согласиться с Н.А. Селезневой и В.И. Байденко, что «возрастание направленности на трансдисциплинарные и междисциплинарные образовательные программы относится к числу межпланетных тенденций» [13, с. 185].

Междисциплинарные связи, несомненно, являются выражением системности, способом реализации комплексного подхода к развитию, воспитанию и обучению. Кроме того, они являются инструментом преодоления существующего в системе обучения противоречия между усвоением знаний и формированием умений, с одной стороны, и необходимостью их эффективного применения, с другой. Принцип междисциплинарных связей одновременно служит повышению мотивации, поскольку студенты видят практическое применение иностранного языка в рамках своей специальности и на собственном опыте убеждаются в том, что иностранный язык используется для повышения их профессионализма.

М.И. Губанова считает, что «стержневым направлением обеспечения продуктивности профессиональной подготовки студентов выступает создание надлежащих (необходимых и достаточных) условий для активизации индивидуальной и совместной деятельности обучающихся.

Спектр ее видов весьма разнообразен и специфичен: познавательная, информационная, поисковая, исследовательская, дискуссионная, проектировочная, игровая и т.п.. В своей экспериментально-педагогической деятельности мы преимущественно используем технологии, основанные на идеях системного, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов» [60]

Для формирования межкультурной компетенции в условиях курса профессионально ориентированного иностранного языка рекомендовано разрабатывать и применять модули. Целесообразность их объясняется рядом причин:

- модульное обучение учитывает принципы компетентностного подхода, прогрессивные наработки личностного подхода, что подразумевает субъект-субъектное взаимодействие студентов и ценностно-рефлексивное взаимодействие в организации иноязычного общения;

- оно является достаточно гибким и обладает большим потенциалом для индивидуализации обучения, поскольку у студентов неязыковых специальностей появляется возможность выбирать наиболее важные и интересные для них задания;

- так стимулируется автономный непрерывный процесс изучения иностранного языка, повышается статус студента в процессе обучения, поскольку он осознаёт, что ответственность за результаты обучения лежит на нём самом;

- модуль положительно мотивирует к обучению за счёт актуальных для студентов содержания, проблемности и учебного поиска, а также опоры на жизненный опыт [222, с. 194].

Таким образом, есть все основания считать формирование межкультурной компетенции средством повышения профессионализма будущих выпускников неязыковых специальностей.

Действительно, в современных социокультурных условиях одно лишь знание иностранного языка не гарантирует взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия. Оно является необходимым, но не достаточным условием познания другой культуры. Достаточным - можно считать высокий уровень сформированности межкультурной компетентности. Понимание этого является ключевым во многих исследованиях по межкультурной коммуникации, актуальность её формирования отмечается в работах И.А. Зимней, А.П. Садохина, Ю. Рот и Г. Коптельцевой, Т.Г. Стефаненко, Н.В. Янкиной, Л.А. Городецкой, Е.В. Быстрой, Т.В. Поштарёвой, Г.С. Трофимовой, А.Н. Утехиной, В.Ю. Хотинец, Э.Р. Хакимова, А. Портера, К. Блежинской и других авторов.

К числу исследований, в которых концептуализирована идея формирования межкультурной компетенции у обучающихся, можно отнести работы, посвященные разработке теоретических основ социокультурного подхода к обучению языкам международного общения (В.В. Сафонова, 1996) и практических методик его внедрения в общеобразовательной школе (В.В. Сафонова, 2000; Е.Н. Соловова, 1997; П.В. Сысоев, 1999; В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.Л. Бим, М.З. Биболетова, Л.Г. Кузьмина., 2001) и вузе (В.П. Фурманова, 1994; И.Я. Лупач, 2000; М.Г. Корочкина, 2000; О.А. Бондаренко, 2000; М.В. Баклашкина, 2003); развитию отдельных межкультурных умений в процессе овладения иностранным языком, социокультурной наблюдательности (Д.М. Грицков, 2007), эмпатии к представителям других стран и культур (М. Byram, 1998; А. Nichols, D. Stevens, 2001; Г.В. Елизарова, 2005), культурной рефлексии (П.В. Сысоев, 2006); теоретическим аспектам формирования межкультурной компетенции в неязыковом вузе (Н.М. Сыромясов., 2000; М.Г. Корочкина, 2000; Е.В. Малькова, 2000; М.В. Плеханова, 2006) и языковом вузе (Н.М. Власенко, 2004; Л.П. Павлова, 2004; Г.В. Елизарова, 2005; И.Л. Плужник, 2003);

изучению родной и иных культур на уроках иностранного языка (Т.Ю. Тамбовкина, 1995; В.В. Сафонова, 2002; П.В. Сысоев, 2006; M. Byram, 1989; M. Fleming, 1998; Ph. Chan, 2001; S. Savignon, P. Sysoyev, 2005); разработке языковых элективных курсов по культуроведению англоязычных стран (В.В. Сафонова, 2003; П.В. Сысоев, 2007; Л.И. Сысоева, М.Н. Евстигнеев, Н.Ю. Лычко, А.Н. Карамнов, 2008; П.В. Сысоев, Л.И. Сысоева, М.Н. Евстигнеев, Д.М. Грицков, А.К. Черкасов, 2008); интеграции представлений об иностранном языке и культуре в спец курсах (З.А. Гельман, 1991; Н.Н. Трубанева, 1994; К.Ю. Колесина, 1995; Л.В. Веснина, 1998; П.В. Сысоев, 1999; С.Г. Шпилевская, 1999); использованию моделей межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка (M. Byram, 1997; В.П. Фурманова, 1994; В.Г. Елизарова, 2005, И.Л. Плужник, 2003); применению Интернет-технологий в обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (Е.С. Полат, 2001; З.В. Возгова, 2003; А.Ю. Муратов, 2005; С.М. Кащук, 2006; Л.В. Кудрявцева, 2007; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2008).

В современной научной литературе имеется ряд исследований, предметной областью которых является межкультурная компетенция. Н.В. Янкина, например, рассматривая межкультурную компетенцию, определяет ее, как «личностное качество, обеспечивающее интеграцию освоенного содержания иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций, проявляющееся в готовности решать задачи межкультурной коммуникации на основе толерантности к иноязычной культуре, устойчивого интереса к менталитету ее представителей, направленности на ценности диалогового взаимодействия, осознанности профессионально-личностного смысла поликультурного знания на основании расширяющегося опыта межкультурного образовательного взаимодействия» [245, с. 170].

Для нашего исследования особенно важным является утверждение автора о том, что межкультурная компетентность выражается в готовности решать задачи межкультурной коммуникации.

Характеризуя особенности межкультурной компетентности, Р.Р. Бикитеева отмечает, что она является базой развития чувства толерантности, эмпатии, и характеризуется «совокупностью мотивов (стремление стать профессионалом, человеком культуры), ценностей (межличностное взаимодействие субъектов разных культур), знаний (отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка), умений (устанавливать и поддерживать диалог, переживать и осознавать ситуацию межкультурного взаимодействия как гуманитарное событие) и обеспечивает реализацию культурологической, образовательной и развивающей функций» [21, с. 17].

А.Н. Писаренко понятие профессиональной межкультурной компетентности будущего специалиста интерпретирует как «качество личности, которое необходимо специалисту любого профиля для успешного профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп и характеризующееся положительной устойчивой мотивацией к такому виду общения, наличием соответствующих знаний и умений применять их в реальных профессиональных ситуациях, а также готовностью и способностью успешно взаимодействовать с представителями различных этнических групп» [172, с. 14].

А.П. Садохин трактует понятие межкультурной компетенции/компетентности как «совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнёрами из других культур, как на быденном, так и на профессиональном уровнях» [186, с.163], а при более широком рассмотрении определяет её как «особое адаптивное свойство субъектов

межкультурной коммуникации, позволяющее им эффективно взаимодействовать» [186, с. 11].

Т.Г. Стефаненко, определяя понятие «межкультурная компетентность», отдаёт предпочтение понятию «умение», добавляя «позитивное отношение»: «Межкультурная компетентность это не только позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умение понимать их представителей и взаимодействовать с партнёрами из других культур, как в бытовых, так и в учебных ситуациях» [203, с. 319].

Н.В. Янкина отождествляет межкультурную компетентность с личностным качеством, рассматривая её как синтез особых знаний, умений и ценностных ориентаций. «Межкультурная компетентность – это интегративное личностное качество, которое характеризуется синтезом специальных знаний (лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих, социокультурных, психологических), умений (вербальные, невербальные и паравербальные коммуникативные умения); социально-ценностного поведения согласно иноязычным нормам и ценностям; владения механизмами имитации, идентификации, стереотипизации, генерализации) и ценностных ориентаций на иноязычную культуру» [245, с. 161].

В.Ю. Хотинец определяет поликультурную компетентность как «качество личности, раскрывающееся в рефлексии «других» (ценность понимания и сотрудничества с представителями других культур) и проявляющееся в межкультурном взаимодействии» [224]. Кроме того, она обозначает структурные компоненты поликультурной компетентности как рефлексивно-когнитивный, ценностно-смысловой и мотивационно-деятельностный, что, с нашей точки зрения, приближается к структуре межкультурной компетентности у Н.В. Янкиной.

Е.Б. Быстрой также акцентирует внимание на ценностных ориентациях и выделяет их одновременно с введением понятия «опыт межкультурной компетентности». Новое понятие она определяет как «совокупность личностно-смысловых образований, включающих ценностные ориентации на культуру межнационального общения, культурные потребности, и развитие концепции систематизации знаний в иностранном языке о видах умений вести диалог в области отечественной истории и культуры страны изучаемого языка» [30, с. 12].

В своих исследованиях Л.А. Городецкая, раскрывая сущность понятия межкультурной компетенции, подчеркивает, что она имеет тесную связь с лингвокультурной компетентностью, которая «представляет собой знание общих лингвокультурных норм, правил и традиций другой лингвокультурной общности» [55, с. 319].

В.И. Наролина рассматривает межкультурную коммуникативную компетентность в качестве интегративного компонента единой социально-профессиональной компетентности и определяет его понятие как «особую способность человека осуществлять продуктивное межкультурное общение и готовность воспринимать культурное и языковое многообразие, которая позволяет личности достигать взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения» [148, с. 1-4]. С точкой зрения В.И. Наролиной совпадает позиция ряда авторов, определяющих межкультурную компетентность как особую способность и готовность. Так, Э.Р. Хакимов утверждает, что «межкультурная компетентность это готовность и способность вступать в переговоры с представителями всех культур современного общества, приходиться к взаимообогащающим друг друга решениям» [219, с. 75].

Г.Е. Поторочина, используя в определении интеркультурной компетенции категории знаний, умений и навыков, ставит на первое место «способность и готовность к диалогу культур на их основе» [179, с. 34].

И.А. Миронова, говоря о межкультурной компетентности специалиста, определяет её как «готовность и способность осуществлять профессиональную деятельность в ходе межкультурного общения с учётом общих и специфических признаков взаимодействующих культур и способов их выражения в вербальных и невербальных моделях поведения, принятых в деловых кругах представителей общающихся стран, совершенствование профессиональной подготовки за счёт обогащения опытом иноязычной деловой культуры, проявление толерантности к иным профессиональным ценностям и способность находить компромиссы для достижения поставленных целей» [143, с. 41].

Как «стабильную способность к эффективному и адекватному общению с представителями других культур» определяет межкультурную компетентность Ю. Рот [271].

На наш взгляд, не вполне обоснована точка зрения, связанная с возможностью слияния понятий «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция». Так, А.Ю. Муратов предлагает рассматривать межкультурную компетенцию как «сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а так же как совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры» [145].

В своем определении межкультурной компетенции те же самые ключевые понятия (знания, умения, качества личности) использует М.В. Плеханова, рассматривая межкультурную компетенцию, как «сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности,

обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [175].

Описывая феномен межкультурной компетентности, Н.Н. Васильева выбирает знания как ее основополагающий элемент, но приближается, скорее к понятию межкультурной компетенции. По ее мнению, «межкультурная компетентность представляет собой знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные групповые установки, индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [33].

В рамках заявленной проблематики большая часть авторов отдаёт предпочтение понятию «межкультурная компетентность». Они характеризуют его, как «сложное образование, комбинацию или психологический конструкт» (А.Ю. Муратов, М.В. Плеханова, А.А. Джалалова), «интегральное/интегративное качество/интегративно-личностное образование» (Н.В. Янкина, Т.А. Колосовская, Р.Р. Бикитеева, Л.Ю. Данилова, А.Б. Закирова) или «способность и готовность» (В.И. Наролина, Э.Р. Хакимов, Г.Е. Поторочина, И.А. Миронова).

Среди основополагающих компонентов межкультурной компетентности одни авторы выделяют знания, умения и навыки (А.П. Садохин, Т.В. Поштарёва, Г.Е. Поторочина, А.Ю. Муратов, А.Б. Закирова), а другие считают основными только знания и умения, дополняя при этом их ценностными ориентациями, качествами, способностями и мотивами личности (Н.В. Янкина, Е.Б. Быстрой, М.В. Плеханова, Т.А. Колосовская, Р.Р. Бикитеева, Л.Ю. Данилова).

Мы в дальнейшем будем придерживаться понятия межкультурной компетентности, которое наиболее полно выражается как «способность к взаимообмену и взаимообогащению представителей различных культур».

В русле таких рассуждений Н.С. Смирнова утверждает, что «межкультурная компетентность нацелена на два результата: внешний и внутренний, т.е. на эффективное взаимодействие с представителями других культур и личностное самосовершенствование [200, с. 52].

Из всего многообразия компетенций индивида А. П. Садохин также выделяет межкультурную компетенцию, полагая, что она формируется в результате межкультурной коммуникации, вызванной взаимодействием культур, порождённым процессом глобализации. Раскрывая содержание понятия «межкультурная компетенция», А.П. Садохин поясняет, что оно «прежде всего, связано с объёмом и качеством информации о явлениях, и ценностях другой культуры, и чем активнее использует человек имеющиеся у него знания, тем выше оценивается уровень его межкультурной компетентности. В процессе межкультурной коммуникации партнёры преследуют определённые цели, для достижения которых используют определённые способы и приёмы, в совокупности образующие основу межкультурной компетентности, главными признаками которой являются: открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий; психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры; умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур; способность преодолевать социальные, этические и культурные стереотипы; владение набором коммуникативных средств и правильный их выбор в зависимости от ситуации общения; соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации» [187, с.170].

Опираясь на указанные признаки, А.П. Садохин определяет и понятие межкультурной компетентности – как совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с

партнёрами из других культур на быденном и на профессиональном уровнях.

Резюмируя теоретические исследования в области межкультурной коммуникации, мы будем понимать под межкультурной компетенцией бакалавров неязыковых специальностей вузов способность выступать представителем определённой этнической общности, воспринимать возможность участия в диалоге культур как условие самореализации и готовности эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие.

Близкий к этой точке зрения подход – у культуролога Г. Ауэрнхаймера, который считает, что формирование межкультурной компетентности должно начинаться с направленного самоанализа и критической саморефлексии, то есть вначале должна быть воспитана готовность признавать различия между людьми, которая впоследствии разовьётся в способность к межкультурному пониманию [247]. Для этого обучающиеся должны воспринимать как само собой разумеющееся условие мультикультурную совместимость.

Исходя из анализа мирового опыта в области построения межкультурных коммуникаций, можно утверждать, что стратегически верной основой компетенции является сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов.

Зарубежные учёные, стремящиеся использовать преимущества глобализации и одновременно исключить потенциальные конфликты, считают, что для возрастания понимания между представителями различных культур становится важным формирование межкультурной компетентности всего населения. Однако и среди них нет согласия в подходах к определению межкультурной компетентности. Именно поэтому в центре внимания учёных находилось исследование, проводившееся в США с декабря 2003г. по февраль 2004г. Целью его было дать определение межкультурной компетентности, определив структуру и

способы оценки. В исследовании с помощью метода Дельфи принимали участие 23 ведущих эксперта по межкультурной коммуникации, международным отношениям, политэкономии, образованию, антропологии, психологии и бизнесу. Отобранные самым тщательным образом из числа ведущих специалистов учебных заведений и исследовательских институтов и на основании рекомендаций самих экспертов, все они имели труды, посвящённые межкультурной тематике. Вопросы и ответы на них передавались с помощью электронной почты в течение трех туров, после чего среди экспертов анонимно было достигнуто соглашение. В финальном туре принимал участие двадцать один эксперт и только двадцать ответов было использовано.

На основе полученных эмпирических результатов американской исследовательницей Д. Диардорфф (Darla Deardorff) были обобщены и систематизированы две модели межкультурной компетентности.

В рамках представленных ею моделей было выделено семь определений межкультурной компетентности, по которым достигнуто не менее 80% согласия со стороны респондентов.

На наш взгляд, наиболее полно отражают специфику межкультурной компетентности следующие три из семи выработанных ею определений: «Первое – это способность общаться эффективно и адекватно ситуациям межкультурного взаимодействия, опираясь на межкультурные знания, умения и отношения. Второе – способность менять точку зрения и поведение в зависимости от культурного контекста; приспособляемость, способность к расширению и гибкости взглядов, суждений. Третье – способность выявлять поведение, обусловленное культурой и вести себя по-новому в другом культурном окружении, даже когда такое незнакомое поведение не соответствует нормам социализации личности» [258, с. 13].

Анализ представленных определений дает нам основания сделать следующие выводы: первое из приведенных определение соответствует

взглядам отечественных авторов, определивших «межкультурную компетентность» как «способность и готовность» или «стабильную способность» к «продуктивному, адекватному и эффективному общению», к «диалогу культур» (В.И. Наролина, Э.Р. Хакимов, Г.Е. Поторочина, И.А. Миронова, Ю. Рот). В то время второе и третье определения Д. Диардорфф, с нашей точки зрения, подчеркивают особую важность приспособляемости и гибкости взглядов и моделей поведения участников межкультурной коммуникации. Этих же взглядов придерживаются в своих определениях понятия «межкультурная компетентность» А.П. Садохин, Н.В. Янкина и М.В. Плеханова.

Эксперты из США, принявшие участие в исследовании специфических компонентов межкультурной компетентности, выделили 22 компонента, по которым было достигнуто не менее 80% согласия, и лишь по поводу одного элемента – «понимание другого мировоззрения» эксперты достигли 100% согласия. В то же время они не пришли к единому мнению о роли языка в формировании межкультурной компетентности, но были единогласны в том, что умения анализировать, интерпретировать, соотносить, а также слушать, наблюдать, сравнивать и проявлять гибкость ума сфокусированы на общении и поведении в межкультурных ситуациях и подчёркивают важность этого процесса в формировании межкультурной компетентности.

Д. Диардорфф на основе анализа различных определений межкультурной компетентности и её основные компоненты, выделила три группы организации этой информации: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутренний и внешний результат. Построение моделей межкультурной компетентности она построила, опираясь на выявленные группы – пирамидальную и процессуальную. Мы считаем целесообразным рассмотреть пирамидальную модель, лежащую в основе формирования межкультурной компетентности, так как она является более наглядной. Д.

Диардорфф полагает, что в структуре пирамидальной модели лежат отношения (открытость, любознательность, уважение), исходя из которых и приобретая необходимые знания и умения, можно прийти к внутреннему (приспособляемость, гибкость, эмпатия и принятие этнорелятивистских взглядов) и внешнему результату (соответствующее и эффективное поведение и общение в межкультурных ситуациях). Процессуальная модель демонстрирует более сложную природу межкультурной компетентности и всегда изображает процесс, например, переход с личностного на межличностный уровень. Она демонстрирует возможность перехода от отношений или знаний и умений непосредственно к внешнему результату, но адекватность и эффективность результата, возможно, не будет такой же, как при прохождении полного цикла и нового старта. Процессуальная модель также демонстрирует непрерывность процесса формирования межкультурной компетентности.

В модели Н.В. Янкиной основанием пирамиды является трёхгранная плоскость, ограничивающая пространство интеграции знаний, межкультурных умений и отношений (ценностных ориентаций, мотивации). Т.е. отношения, знания и умения в её модели так же, как у Д. Диардорфф являются фундаментом для формирования межкультурной компетентности. Высота пирамиды показывает степень интеграции трёх компонентов на различном уровне их развития. Уровни развития каждого компонента определяют различные интегративные качества: сформированности ценностных ориентаций (первый уровень), познавательную самостоятельность (второй уровень) и готовность к межкультурной коммуникации (третий уровень), что соответствует трём стадиям в процессе формирования межкультурной компетентности – межкультурной ценностной ориентации, межкультурного ценностного самоопределения и межкультурного ценностного взаимодействия. Вершина пирамиды обозначает сформированную межкультурную

компетентность, которая применяется в продолжающемся далее процессе межкультурной коммуникации [245, с. 173].

Отношения, знания и умения положены в основу обеих моделей (в своей модели Н.В. Янкина в основание пирамиды также ставит отношения) и обе они отмечают необходимость межкультурного ценностного самоопределения, интеграцию компонентов (стрелочки в модели Д. Диардорфф) и подразумевают процесс.

Компоненты межкультурной компетентности, которые выделили 20 ведущих экспертов-межкультуралистов США, сгруппированы Д. Диардорфф в три группы: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутренний и внешний результат. Во многом они совпадают с компонентами межкультурной компетентности, выделенными нашими отечественными авторами (более двадцати исследователей, из них 8 докторов наук в различных областях – педагогики, психологии, культурологии) и представленными в вышеприведённой сравнительной таблице определений. Так знания, умения и отношения (мотивы, ценности, ценностные ориентации) как необходимые компоненты межкультурной компетентности обозначены у Н.В. Янкиной, В.Ю. Хотинец, Е.Б. Быстрой, Р.Р. Бикитеевой, Л.Ю. Даниловой и А.А. Джалаловой.

Достижение эффективного межкультурного взаимодействия также отмечает большинство исследователей, хотя не все подчёркивают это как внешний результат. Аналогично, отмечая необходимость этно-релятивистских взглядов, эмпатии и приспособляемости, отечественные ученые не акцентируют на нем как на внутреннем результате.

Это позволяет нам сделать вывод, что сам термин «межкультурная компетентность» является устоявшимся в США, в то время как российские исследователи используют широкое многообразие определений, и это говорит о более коротком периоде существования понятия в отечественной науке.

Следует отметить, что определения и компоненты, сформулированные отечественными и зарубежными авторами, как и выстроенные исследователями модели межкультурной компетентности, во многом совпадают. Однако большинство российских авторов представляют ее как законченный результат, позволяющий эффективно участвовать в процессе межкультурного взаимодействия, в то время как зарубежные исследователи подчёркивают динамичность состояния межкультурной компетентности, как и самой культуры, развивающейся по спирали.

Межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур. Межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная – её языковые и речевые способности.

Требования межкультурного общения ставят перед преподавателями задачи дать обучающимся (на разном уровне владения) :

а) умения употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в подлинных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений);

б) способность перенимать чужой образ жизни/поведения (процессы познания);

в) возможность расширить собственную мировую перспективу за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

Термин «межкультурная компетенция» вошел в научный оборот в 1970-80-х годах благодаря работам таких учёных, как М. R. Hammer, W. B.

Gudykunst, R. L. Wiseman, B. H. Spitzberg, G. Changnon и других [263, 265, 279].

В то же время в отечественной науке довольно часто используется определение, данное А. П. Садохиным, в котором межкультурная компетенция представлена как «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [189].

В исследованиях Е.Н. Соловова межкультурная компетенция определяется как готовность обучающегося к общению (интерес, мотив, отсутствие боязни языкового барьера), необходимый объем социокультурных знаний о стране изучаемого языка и достаточный уровень владения языковым материалом [202].

Рассмотрев содержание понятия «межкультурная компетенция», считаем целесообразным выявить специфику ее структурных компонентов. В исследованиях зарубежных ученых структура межкультурной компетенции представлена тремя основными компонентами: знания, отношения и умения [253; 258; 266; 277].

При этом знания интегрируют представления о процессах взаимодействия между культурами; отношения выражают степень готовности и желание личности взаимодействовать с представителями других культур, а умения предполагают применение знаний и отношений в процессе межкультурного общения.

Наиболее известная из существующих в зарубежной литературе моделей межкультурной компетенции – модель, разработанная и теоретически обоснованная К. Кнапп (К. Knapp, 1994). Названная модель предполагает рассмотрение процесса взаимоотношения между

представителями различных культур с позиции деятельностного подхода. В связи с этим в модели доминируют две составляющих межкультурной компетенции – отношения и умения, а компонент «знания» отсутствует.

Преимуществом ее можно считать объединение важных компонентов, таких как: позитивная оценка и реакция на поведение другого индивида, принятие точки зрения собеседника без предубеждения, способность взглянуть на события с его позиции; готовность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, преодолев замешательство.

В дальнейшем К. Кнапп была предложена другая модель межкультурной компетенции, в которой она определялась «как способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры» [266]. На основе содержательных аспектов новой модели сам К. Кнапп выделил группы элементов межкультурной компетенции, а именно: коммуникативные действия и их интерпретация как в своей собственной, так и в изучаемой культуре и языке; общие знания о связи между культурой и коммуникацией, включая зависимость мышления и поведения от специфического для данной культуры менталитета, а также различий между культурами, которые им определяются; набор стратегий для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем.

На наш взгляд, главным преимуществом второй модели К.Кнаппа является обособление двух направлений межкультурной компетенции личности, связанных со способностью обе стороны межкультурного контакт, и фиксация связи между мышлением и поведением, что обеспечивает рассмотрение межкультурной компетенции на более высоком уровне – культурологическом.

Следует отметить, что модель К. Кнаппа в большей степени ориентирована на деятельностный аспект общения с представителями другой культуры. Именно поэтому она не учитывает специфики общения как обмена культурными смыслами, благодаря которому осуществляется познание культуры и понимание различных ее атрибутов.

По мнению Дж. Летонена (J. Lehtonen, 2003) многие авторы, описывая феномен межкультурной компетенции, в отношении терпимости к проявлению культурных особенностей, соблюдения правил поведения в той или иной культуре и понимания представителей других культур ограничиваются лишь их упоминанием, что по, их мнению, и составляет содержание межкультурной компетенции. С точки зрения автора, для эффективной межкультурной коммуникации важно обладать всесторонними знаниями о культуре этой страны, знать язык, историю, искусство, экономику. В рамках такого понимания исследователь уделяет большое внимание этике межкультурных отношений.

Рассматривая межкультурную компетенцию с позиций межкультурной коммуникации в сфере бизнеса, Дж. Летонен предлагает использовать известную жизненную фабулу «Будучи в Риме, делай как римляне». В связи с этим, он считает, что «в отношениях с представителями иной культуры необходимо всегда действовать с позиции универсальных общечеловеческих этических норм» [269].

Однако такое мнение представляется весьма спорным, так как под этими «универсальными» нормами ученый понимает, прежде всего, нормы западной культуры. Можно согласиться, что эти нормы достаточно хорошо понятны в контексте взаимодействия с представителями западных культур, но они не могут обеспечить положительного результата в случае общения за пределами западной цивилизации. В другой культурной ситуации, они быть восприняты как агрессивная попытка навязать неподходящие нормы и ценности.

Необходимо отметить, что условиях, неоднозначно воспринимаемых в последние годы глобализации и модернизации всех сфер экономики и общества по западному образцу, значительная часть развивающихся стран стремится сохранить собственную культуру. Население этих стран стремятся к укреплению собственной идентичности, и это ещё одна причина при рассмотрении межкультурной компетенции уделять внимание правильному восприятию и пониманию иной культуры и языка. Здесь определяющую роль играет подлинный диалог культур и смыслов, благодаря которому возможно понимание чужой культуры и построение эффективных коммуникаций с её представителями.

Обзор теоретических исследований в области формирования межкультурной компетенции обучающихся даёт нам основания утверждать, что этому вопросу в методике обучения иностранным языкам уделяется достаточно внимания.

В ряду моделей межкультурной компетенции, основанных на принципах теории и методики обучения иностранным языкам, для нас наибольший интерес представляет модель Е. Филипса (E. Phillips, 2004). Автор придерживается мнения, что без изучения основ мировоззрения представителей изучаемой культуры изучение языка и страноведения – подобно взгляду на мир одним глазом, и при овладении иностранным языком больше внимания следует уделять познанию изучаемой культуры, формируя к ней положительное отношение. С этой целью, по мнению Е. Филипса целесообразно сформировать у учащихся умения исследовать культуру путём наблюдения, описания и доказательства выдвинутых гипотез. Однако при этом, утверждает автор, недостаточно одного лишь положительного отношения к изучаемой культуре, и для полноценного формирования межкультурной компетенции необходим длительный непосредственный контакт с культурой и представителями этой культуры. Исходя из этого, ученый определяет, что межкультурная компетенция

включает и определённые знания, качества, навыки и умения индивида. В то же время Е. Филипс, указывает, что предлагаемые им методы формирования межкультурной компетенции не всегда оказываются достаточно эффективными и могут быть использованы лишь на первоначальном этапе знакомства с изучаемой культурой. В этом случае от педагога требуется тщательная работа по отбору материала и координация действий обучающихся, чтобы в ходе изучения новой культуры не вызвать негативного отношения к ней.

Другой, не менее значимой и широко цитируемой в трудах зарубежных ученых, является модель Беннетта (J.M. Bennett, 1993). В своих исследованиях Дж. Беннетт и М. Беннетт дают характеристику модели формирования межкультурной чувствительности (*intercultural sensitivity*) средствами иностранного языка. Согласно данной модели, процесс формирования чувствительности (сензитивности) происходит в течение шести этапов, которые демонстрируют переход личности от этноцентризма к этнорелятивизму. Эти этапы можно подразделить на две группы: этноцентрические (отрицание, защита и минимизация) и этнорелятивные (принятие, адаптация и интеграция) [249].

В ракурсе описанной модели, мы считаем целесообразным представить дефиниции двух компетенций: иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. По нашему мнению, указанная дифференциация необходима, прежде всего, потому, что названные компетенции различаются своими таксономическими признаками. Так, задача иноязычной коммуникативной компетенции состоит в подготовке обучающихся к иноязычному общению на изучаемом языке, а становление межкультурной компетенции невозможно без подготовки обучающихся к эффективному взаимодействию с представителями разных культур (не обязательно культур страны

изучаемого языка). При этом иностранный язык выступает в качестве одного, но не единственного средства общения.

В ряде исследований был предложен перечень умений, характеризующих уровень сформированности межкультурной компетенции. К числу наиболее известных концепций, в которых освещаются структурные особенности межкультурной компетенции, можно отнести концепцию языкового поликультурного образования П.В. Сысоева (2008). В ней автор характеризует особенности культурного самоопределения обучающихся как неотъемлемой части поликультурного образования средствами иностранного языка. Учёный уточняет дефиницию понятия культурное самоопределение личности и доказывает, что оно интегрирует «ряд способностей обучающихся: способность инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма; способность понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации; способность осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде; способность выявлять культурные сходства между представителями разных культурных групп стран соизучаемых языков; способность определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах» [204].

Все эти компоненты играют большое значение в процессе межкультурной коммуникации и должны, по нашему мнению, найти отражение в модели формирования межкультурной компетенции.

В контексте нашего исследования нам представляется возможным выразить свое понимание сущности межкультурной компетенции и ее структуры.

На основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по проблеме исследования, мы конкретизировали понятие «межкультурной компетенция»

Под «межкультурной компетенцией» мы понимаем способность личности успешно взаимодействовать с представителями других культур. В этой связи межкультурная компетенция рассматривается нами как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, выражающаяся в способности осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Следовательно, межкультурная компетенция для общения с представителями любых стран и культур должна включать лишь универсальные компоненты независимо от языка общения. При этом язык будет рассматриваться не как цель обучения, а лишь как средство общения. Именно поэтому в модели межкультурной компетенции не должны быть представлены иностранный язык и культура страны изучаемого языка. В связи с этим, основу межкультурной компетенции обучающихся должны составлять компоненты, не зависящие от того, каким языком и на каком уровне владеет человек. Это утверждение дает нам основания развести понятия «межкультурная компетенция» и «иноязычная коммуникативная компетенция».

Принимая во внимание обозначенные нами допущения при характеристике двух компетенций, имеющих отношение к межкультурным взаимодействиям, мы уточняем структурные компоненты исследуемой нами межкультурной компетенции. По нашему мнению, структура межкультурной компетенции может содержать три компонента: знания, умения и отношения.

Мы считаем, что дидактическое наполнение компонента «знания» имеет определяющую роль. Названный компонент не должен ограничиваться лишь информацией о культуре страны изучаемого языка или непосредственно иностранном языке. Этот компонент включает в себя информацию о том, каким образом культуры могут взаимодействовать через своих представителей. При этом рамки культуры должны определяться признаками, объединяющими людей в группы по признакам расовой/этнической, гендерной принадлежности, социального класса, места проживания, религии, языка и т.п. Культура, таким образом, не будет ограничиваться пределами территории страны. Важно, что и в рамках одной страны человек может принадлежать к нескольким типам культур в соответствии с объединяющими признаками.

В контексте этих представлений любая культура обладает рядом характеристик: культура динамична, культура обладает рамками, культуре можно обучить, культуру можно транслировать из поколения в поколение, культура этноцентрична, все компоненты находятся в единстве.

Второй компонент в структуре межкультурной компетенции — умения. Он нацелен на способность общаться с представителями разных культур и трактовать получаемую информацию независимо от того, с какой культурой происходит взаимодействие.

К умениям межкультурного общения относятся умения инициировать межкультурный диалог, излагать культурные факты и события, выявлять сходство и различия между представителями разных культурных групп, находить и определять ситуации межкультурных конфликтов и разрешать их, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, выступать в качестве представителя родной культуры.

Третий структурный компонент межкультурной компетенции — отношения. Он характеризуется способностью личности к открытости,

любопытностью, готовностью поддерживать общение, толерантностью, возможностью выступать в качестве представителя родной культуры, способностью принимать другую культуру и понимать, что в другой культуре могут быть другие ценности и нормы.

Проведенный нами теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выяснить, что межкультурная компетенция студентов неязыковых специальностей вузов включает в себя все базовые функции культуры и профессиональной деятельности, но они имеют свою специфику.

Обобщая и систематизируя представления о межкультурной компетенции, имеющиеся в отечественных и зарубежных исследованиях, мы выделили ряд её основополагающих функций: культуросозидательная, аксиологическая, интеграционная, нормативная.

Культуросозидательная функция межкультурной компетенции указывает на необходимость восприятия будущим специалистом различных ментальностей, отражённых в этнокультурах, историческом опыте и роли этноса. Содержание обозначенной функции связано с обращением к собственной ментальности, что способствует осознанному восприятию того, что несмотря на разную этническую принадлежность общим для всех этносов является способность к совместной созидательной жизнедеятельности. В этой связи уровень сформированности межкультурной компетенции будет напрямую связан со способностью человека принимать активное участие в мультикультурных трансформациях общества. Сущность этой функции выражается в аккумулировании знаний и опыта, которые приобретаются человеком в процессе межкультурного взаимодействия в рамках предметно-практической деятельности и выступают в качестве основы для жизнедеятельности всех членов мультикультурного социума. Здесь знания рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах: 1) готовое знание

(механическое заучивание и воспроизведение по памяти); 2) знание как результат мультикультурной образовательной деятельности, то есть знания, приобретённые в процессе межэтнических и межкультурных взаимодействий.

Аксиологическая функция межкультурной компетенции связана с трансляцией интеграционной совокупности объективных общечеловеческих и этнических ценностей, ценностных представлений и выявлении их роли в преобразовании материальной и духовной культуры общества. В этом процессе особую роль приобретает рефлексия на себя, культуру и мир. В системе профессиональной подготовки бакалавров неязыковых специальностей вузов в процессе мультикультурной деятельности формируются такие ценности, как единство государственных и личностных интересов, гуманизм, любовь к Родине, гражданственность, уважение к чужим идеалам и убеждениям и т.д.

В ходе реализации аксиологической функции в конкретных видах профессиональной деятельности и в процессе формирования межкультурной компетенции важное значение имеют профессионально-этические ценности и нормы, зафиксированные в профессиональных кодексах. Именно поэтому одной из определяющих стратегий профессионального поведения будущего бакалавра неязыковых специальностей вузов должна стать стратегия взаимодействия с клиентами, имеющими различную расово-этническую принадлежность, в рамках которой учитываются профессионально-этические ценности и нормы.

Другая, не менее важная функция межкультурной компетенции – интеграционная. Она позволяет, с одной стороны, поддерживать стремление отдельного этноса к сохранению своей самобытности и с одной стороны – взаимодействовать с представителями различных этносов в профессиональной и непрофессиональной сферах. Ее реализация

возможна через систему регламентирующих законов, норм, регулирующих социальные и профессиональные отношения между людьми, что обеспечивает оптимизацию процессов взаимного приспособления, оказание взаимопомощи и возможность координации профессиональной деятельности.

Эта функция связана с удовлетворением личностных, культурных, и этнических потребностей. В ее рамках возможно реализовать два вида потребностей: родовые и личностные. Первый вид потребностей присущ целым этносам, что позволяет развивать положительную «я – концепцию», основанную на признании и уважении индивидуальности другого. Поскольку родовые потребности формировались в процессе развития самих этносов, они обладают уникальностью и своеобразием.

В ряду родовых потребностей выделяют потребность в сохранении своей пространственной и духовной территории. Еще одна потребность – потребность жить свободно, выражается в возможности в соответствии со своими принципами, убеждениями и целями осуществлять выбор и нести за него ответственность. И не менее важная родовая потребность связана с необходимостью жить полной жизнью, что способствует получению наслаждения от жизни.

Следует отметить, что все родовые потребности взаимосвязаны и взаимообусловлены. В случае ущемления потребности актуализируются все другие, что приводит к межэтнической напряженности и конфликтам. В этой связи мультикультурное образование должно быть ориентировано на гармонизацию межэтнических взаимодействий, выступающих в качестве базиса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов. Выполнение этой функции характеризует целенаправленную деятельность социальных объектов по их подготовке к овладению нормами и правилами, принятыми в мультикультурном социуме и необходимыми для успешной социализации

личности. Названная функция реализуется в процессе социальной интеграции личности.

В числе функций межкультурной компетенции может быть названа нормативная функция. Она сопряжена с необходимостью выработки в профессиональной деятельности специалиста определенных способов и правил взаимодействия, соответствующих требованиям профессиональной этики в конкретной мультикультурной ситуации.

Обозначенные функции в полной мере определяют структуру межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов.

На основании теоретического анализа исследований в интересующей нас предметной области нами были выделены следующие компоненты межкультурной компетенции: интеркультурная направленность на профессиональную деятельность (мотивационно-ценностное отношение), поликультурная профессиональная грамотность (когнитивный опыт), межкультурная профессиональная деятельность (опыт деятельности) и мультикультурные способности в профессиональной сфере (креативный опыт).

Для нас определенный интерес представляет структура межкультурной компетенции (МКК), предложенная А.С. Купавской [116]. Характеризуя особенности межкультурной компетенции, исследователь делает акцент на сложности процесса взаимодействия не только у представителей различных культур, но также и у представителей разных этнических субкультур и общностей. По представлениям А.С. Купавской, межкультурная компетенция должна включать в себя три компонента – когнитивный, поведенческий и мотивационный.

Когнитивный компонент может быть представлен: знаниями о собственной и иной культурах (обычаи, ценности, нормы, правила, распределение ролей и т.п.); осознанием сходства и различия своей и иной культур, а также знаниями, позволяющими оценивать поведение

представителей иной этнической группы благодаря способности интерпретировать особенности своей и другой культур, и знаниями, способствующими распознавать невербальные сообщения от представителей иной культуры, в том числе – адекватными представлениями о «культурной» дистанции.

Поведенческий компонент включает: умение адаптировать свое поведение в соответствии с нормами иной культуры; навыки адекватных невербальных реакций; способность контролировать эмоциональные переживания, связанные с различиями в культурах и способность регулировать уровень тревожности в межкультурном взаимодействии.

Мотивационный компонент выражается как: 1) потребность в межкультурной коммуникации; 2) готовность следовать нормам и правилам поведения в условиях иной культуры; 3) готовность к осознанию и принятию ценностей иной культуры; 4) готовность проявлять эмпатию к представителям иной культуры; 5) потребность в получении знаний о представителях иной культуры; 6) высокий уровень аттракции к ним; 7) представление о принятой культурной и/или исторической дистанции; 8) готовность вступать во взаимодействие исходя из позиции этнокультурного универсализма.

В своем исследовании мы будем придерживаться этой, предложенной А.С. Купавской структуры. Принимая во внимание приведённую и описанную структуру межкультурной компетенции, мы обозначим интегральный показатель, характеризующий уровень сформированности. В качестве такого показателя выступает коммуникативная активность.

Коммуникативная активность характеризует особенности взаимодействия людей, находящихся в общении, и предполагает презентацию «внутреннего мира» одного субъекта другому субъекту. Степень выраженности коммуникативной активности в специфике «субъект-субъектных» отношений, проявляется в виде содействия-

противодействия, согласия-противоречия, сопереживания и т.п. Выявление механизмов, связей, смыслового содержания, структуры индивидуальных значений общения и взаимодействия становится одной из важных задач изучения коммуникативной активности личности и ее взаимодействия с межкультурной компетенцией.

По мнению А. И. Крупнова, «в рассмотрении человеческой активности необходимо выделить, по крайней мере, три следующие стороны этого явления:

1. Результативную сторону, которая характеризует реальные достижения, являющиеся результатом той или иной конкретной деятельности, действия или поступка;

2. Содержательную сторону, представляющую собой комплекс нравственных и интеллектуальных побуждений, установок, интересов и мотивов, объясняющих причины и цели совершения тех или иных действий или поступков;

3. Динамическую сторону, которая обеспечивает формальную характеристику выполняемой деятельности по таким ее качествам, как темп, интенсивность, уровень и распределение по времени и т. д.» [111, с.69].

Последняя составляющая имеет отношение к именно формально-динамической стороне проявления коммуникативной активности. Содержание её соответствует подходу к изучению психологических проявлений основных свойств нервной системы, сформулированному ещё Б.М. Тепловым, который заключается в том, что основные свойства нервной системы определяют скорее процессуальную, но не содержательную сторону активности.

В своих исследованиях А.И. Крупнов доказывает, что параметр формально-динамического компонента коммуникативной активности позволяет характеризовать индивида со стороны наиболее целостных

особенностей его поведения и даёт возможность привлечь для сопоставления динамические характеристики поведения.

В концепции персонализации В. А. Петровский, говоря об особенностях развития коммуникативной активности, акцентирует внимание на том, что «другой человек выступает как деятельное начало, изменяющее свой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее перед собой новые цели. При этом отражаемый субъект должен открываться отражающемуся субъекту как значимое для него существо» [110].

«Не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми, по мнению Б.Ф. Ломова, является результатом общения, как особой формы активности. Названная форма активности и её динамика определяются ролью в той или иной общности людей, сложившимися в обществе нравственными, правовыми нормами социальными функциями людей, их положением в системе общественных и производственных отношений и т.д.» [132, с.87].

В ходе продолжительных исследований А. И. Крупнов на основе анализа индивидуальных проявлений активности в сфере общения установил динамические признаки общительности, которые выражаются в потребности в общении, инициативности, легкости и широте круга общения. Ученый вводит параметр устойчивости общения, который является относительно автономным от других признаков общительности и имеет собственное психологическое наполнение. Так он считает, что характеристика устойчивости общения находится в обратной зависимости к широте круга общения.

Б. Г. Ананьев в своих исследованиях, представил типы активности в общительности: 1. «Активен в общении, характеризуется большим объемом общительности, легко сходится с товарищами, имеет большой

круг друзей и пользуется авторитетом»; 2. «Замкнут, застенчив, стеснителен, молчалив, избирательно общителен в узком кругу лиц» [4].

В. И. Кабрин и К. А. Абульханова-Славская рассматривают активность человека в контексте всей его жизни. К. А. Абульханова-Славская считает, что форма и мера того, что выбирает личность в общении с людьми, зависит от нее самой, т.е. она выступает субъектом общения в подлинном значении этого слова.

В. И. Кабрин в созданной им теории коммуникативного развития личности концептуализирует идею целостности жизненно-коммуникативной сферы человека. Он доказывает, что общение выступает в качестве «механизма развития и осуществления человеком смысла своей природы и духовного, социокультурного потенциала» и вводит понятие «коммуникативный мир» личности.

По его мнению «коммуникативный мир» является сложной системой коммуникативной активности субъекта и выступает посредником между ней и обществом. В.И. Кабрин утверждает, что «коммуникативный мир есть система устойчивых коммуникативных отношений субъектов, представляющая собой пересечение типичных социокультурных кругов общения. Разные коммуникативные миры, как считает исследователь, имеют разный потенциал не только в плане развития личности, но и в плане содействия процессам транскомуникации, которые есть переход личности в новые коммуникативные миры. В такой интерпретации коммуникативный мир образует жизненную перспективу самореализации и саморазвития личности», а сама же личность активно строит, творит свой коммуникативный мир и активно идентифицирует себя с ним» [86].

Теоретический анализ исследований в области коммуникативной активности показал, что это понятие рассматривается учеными с различных точек зрения. Так, В.Н. Панферов описал психические, социально-психологические, социальные функции человека в качестве

субъекта общения – функции-средства, функции-способы, функции-цели. Обозначенные группы функций включают в себя коммуникативную, информационную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную функции, соотносимые В.Н. Панферовым с конкретными видами активности субъекта в общении» [160].

В большинстве исследований, посвященных вопросам активности человека в общении, акцентируется внимание на каком-либо одном из ее аспектов – содержательном, результативном или динамическом (процессуальном),

М. С. Каган и А. М. Эткинд, например, выделяют и описывают одну из базовых потребностей личности – «потребность общения». Они определяют её как: «а) стремление приобщиться к действиям, ценностям, переживаниям другого и раскрыть ему свои собственные; б) стремление разделить моменты своей жизни с другим, разорвать узкие рамки своего Я, объединив его с Я другого человека; в) социальное качество человеческого существования – качество Мы» [88, 242].

В исследованиях А. А. Бодалева подчеркивается, что на выбор человеком людей для более частого общения оказывают влияние такие индивидуальные потребности, как потребность в сочувствии, опеке, доминировании своего «Я» или самоутверждении [26].

Для нашего исследования весьма важным является утверждение, что реальные достижения человека выступают в виде результата коммуникативной активности, которым может выступать, например, глубина взаимоотношений с партнерами по общению. Непосредственная или косвенная (опосредованная, прежде всего, через письменность и другие средства массовой коммуникации) коммуникативная активность создает человеку условия полноценного социального, культурного и физического функционирования.

Характер коммуникаций, в которые вовлечён человек, многослойны и многоплановы. Человек выступает в коммуникативных связях семьи, учебной группы, производственного объединения, субкультуры и т.п. Независимо от того, индивидуально или в групповых взаимоотношениях выступает человек в общении, он всегда осуществляет свою индивидуальную активность в коммуникации. Это даёт основание утверждать, что в качестве важного показателя, характеризующего уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов, выступает коммуникативная активность.

1.3. Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза

Исследование содержания требований к личности и деятельности бакалавра, определение сущности понятия «межкультурная компетенция», её праксиологических характеристик, позволили нам разработать целостную модель формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов и соответствующую технологию. Следует отметить, что идея моделирования является базой для теоретического и экспериментального методов исследования. В научной литературе подчеркивается значение моделирования (исследования А.А.Вербицкого, В.И.Загвязинского и других) [37, 76, 238].

Различные науки широко применяют понятие «модель». В определении модели авторы включали различные аспекты. Модель часто определялась как эвристическая форма для схематического представления новых объектов (Франц), рассматривалась как структура для решения той или иной задачи (Вюстнек); моделью считалась абстрактная структура в качестве заменителя сложного объекта в теории (Вайхингер) и

теоретическая схема (Максвелл); модель является гипотезой объекта (И.И.Ревзин); моделью называлась имитация объекта, какой-либо системы (В.Фролов); функция модели сводилась к формализации какого-либо объекта (Б.С.Грязнов); Г.П.Щедровицкий указывал, что функция модели – имитация и воспроизведение процессов.

В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина модель определяется следующим образом: «Модель (от фр. *modele*, лат. *modulus* – мера, образец) в широком смысле – упрощенный, мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения)» [1, с.145].

Таким образом, понятие «модель» можно определить как образец, схему, отображающую какие-либо свойства того или иного объекта (оригинала). Модель можно представить в виде гипотезы, выраженной в схематическом изображении.

Модели создаются как в познавательных, так и в дидактических целях. С помощью моделирования как метода изучения моделей можно получить всю информацию о реальном объекте или процессе. Такая модель позволит представить в целом процесс воспитания ценностного отношения студентов к будущей профессии, отобразит взаимосвязь всех его элементов.

Метод моделирования широко используется в процессе изучения проблемы подготовки кадров, с этой целью изучается профессиональная деятельность, и создаются модели учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; так же создается модель профессиональной подготовки (содержания обучения). Поэтому одна из задач нашего исследования – создание модели процесса воспитания ценностного отношения студентов к будущей профессии. Такая модель позволит представить в целом процесс воспитания ценностного отношения

студентов к будущей профессии, отобразит взаимосвязь всех его элементов.

Моделирование это метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Модель выступает заместителем оригинала на четырех уровнях: на уровне элементов, на уровне структур, на уровне поведения или функций, на уровне результатов. По характеру выделяются материальные (предметные) модели, которые реально воспроизводят характеристики объекта, и идеальные, которые являются мысленными образами объектов и отношений между ними.

В Педагогическом энциклопедическом словаре моделирование также определяется как «1) метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; 2) построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов. Формы моделирования зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи и т.п. Важнейшим видом такого моделирования является математическое (логико-математическое) моделирование» [168, с.146].

В моделировании объединяются различные процессы: модель проектируется с помощью информации по той или иной проблеме; используются необходимые элементы, части для проведения различного рода подмодельных структур; формируются умозаключения о реальном объекте, чтобы получить новые знания и опыт.

Модель разрабатывается в познавательных и в дидактических целях. Модель это такой представитель оригинала, по которому удобно изучать реальный объект.

Если объект имеет большой объем и отличается многогранностью, то его целесообразно представлять в виде модели, которая в свернутом виде будет отражать наиболее существенные черты деятельности специалиста и специфику подготовки к ней. Такими моделями могут быть, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и учебных задач, которые обеспечивают формирование системы знаний, умений, способствуют выработке личностных качеств).

Необходимо отметить, что при использовании моделей можно вычлнить отдельные компоненты, установить взаимосвязи, пространственные отношения между структурными компонентами, выявить условия реализации.

Модель является своеобразным образцом, ориентиром для построения образовательного процесса в логике предпринятого исследования. Поэтому в контексте своего исследования мы использовали метод моделирования.

В литературе он рассматривается как:

– метод, позволяющий проводить исследование объекта при помощи его модели, которая представляет собой аналог выделенного фрагмента естественной или социальной реальности;

– способ создания и исследование моделей существующих в объективной реальности предметов, явлений и выстраиваемых объектов;

– теоретический метод изучения процессов и форм при использовании их реальных или абстрактных, в первую очередь математических, моделей;

– метод перенесения функций реального объекта на его модель, способную в определенной степени замещать его, что позволяет получить дополнительную информацию о самом реально существующем объекте;

– прием получения информации о различных характеристиках поведения, закономерностях и свойствах физической или идеальной системы при помощи изучения другой системы;

– метод создания экономических объектов и процессов в небольших, количественно ограниченных, экспериментальных формах [56].

Применение метода моделирования основывается на теории подобия, которая позволяет создавать приближенные аналоги реально существующих явлений. Точно так же, как и реальный объект, модель обладает количественными и качественными характеристиками, при этом количественные показатели модели, по мнению Ю.Г. Гранина, основываются на качественных. В соответствии с этим, научное моделирование включает в себя два этапа – сущностно-содержательный и формально-количественный [56, с. 12].

Первый этап разработки модели производится при помощи теоретического анализа известных научных представлений об исследуемом объекте моделирования и в структурированном виде отражает закономерности и гипотетически допускаемые состояния изучаемых явлений и процессов.

Модель всегда – система символов, служащая отражением какого-либо объекта. Прибегая к моделированию, возможно представить изучаемый объект в виде целостной структуры, сохраняющей свое функционирование на всех этапах исследования. Научно доказано, что правильно составленная модель обладает исключительно важным свойством: благодаря ее изучению становится возможным получение новых знаний об изучаемом объекте–оригинале. Это имеет ценное

практическое применение при изучении моделей. В данном контексте, как отмечает В.И. Горовая [54], модель открывает возможность:

- изучить устройство и структуру конкретного объекта, определить его основные свойства, выявить законы развития и условия взаимодействия с окружением;

- получить возможность управлять объектом или процессом, научиться определять действенные пути управления объектом в имеющихся условиях, при заданных целях и критериях;

- прогнозировать возможные прямые и косвенные последствия осуществления заданных параметров воздействия на изучаемый объект.

Существует два типа моделей: теоретические и нормативные. Первые отражают реально существующую ситуацию, в которой отображаются существенные черты объекта. Вторые обозначают возможности ее реализации, ведущие к приближению существующей реальности, к идеальному представлению о ней, отраженному в теоретической модели. Помимо этого в научной литературе предложены описательные, оценочные, проектные и графические виды моделей. П.И. Пидкасистый классифицирует виды моделей в зависимости от цели построения как модель-заместитель, представление, интерпретация, исследование [167].

В.Э. Штейнберг акцентирует внимание на логико-смысловых моделях, связанных с пониманием педагогической реальности – явной (педсистема) и неявной (скрытые факторы). По В.Э. Штейнбергу, логико-смысловые модели (ЛСМ) «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности» [238, с.63].

Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет наиболее распространённые в природе, математике и информатике её

структуры. Таковыми, по его мнению, являются «солярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

В.А. Беликов предлагает понятие концептуальной модели, способной представить объект в системе факторов, которые выражаются соответствующими показателями. Такая модель содержит свойства изучаемого объекта и описывает условия его функционирования, отражает теоретическое представление о целостном объекте как системе на всех этапах исследования и создается, основываясь на теоретических положениях и данных, полученных опытным путем [15].

Вслед за В.А. Шаповаловым в нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально воплощенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте» [235, с. 21].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития личности и педагогическому моделированию позволил нам разработать и теоретически обосновать модель формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Учитывая содержательно-процессуальные аспекты исследуемой нами межкультурной компетенции, мы будем применять понятие «структурно-функциональная модель». В нашем понимании такая модель есть теоретическое представление об организации взаимодействий преподавателя и студента по освоению обновленного содержания. В понятие «обновленное содержание» мы вкладываем содержание, включающее социокультурный опыт студента, его интеллектуальные возможности, возрастные особенности мышления и восприятия. Основная структурная единица такого содержания – логико-смысловая связь, возникновение которой продиктовано пониманием особенностей

представленности личностного опыта и изучаемого предмета. Так как личностный опыт всегда шире любого предметного содержания и обобщен в образе, а предметное содержание структурировано системой логически связанных понятий, то их взаимодействие приводит к появлению новой структурной единицы, в роли которой выступает образно-логическая связь. Она становится, как бы «кирпичиком» нового, обновленного содержания [202, 238]. При таком подходе содержание распадается на систему взаимных связей, имеющих логическое обусловливание и возникает реальная возможность реализации оптимального, информационноёмкого способа их развертывания. Это способ параллельный и взаимный: система обозначенных связей в форме содержательных линий одновременно функционирует в образовательном процессе, может трансформироваться, изменяться, если между линиями обнаруживается связь. Можно, следовательно, говорить об уплотнении информации, создании новых смысловых частей.

Наибольшим достижением совместной деятельности является образно-логический язык, позволяющий переводить содержание любого объема в определенную знаковую конструкцию. Следует указать, что образно-логическая связь имеет визуализацию в форме графического образа. Перевод содержания в систему графических образов позволяет отрабатывать переходы от конкретного к абстрактному и моделировать ситуации по предложенному графическому образу.

В структурно-функциональной модели, разработанной на основе взаимных логико-смысловых связей, выделен дидактический инвариант как последовательность этапов в организации взаимодействия субъектов педагогического действия по формированию межкультурной компетенции.

Названная модель интегрирует в себе следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический.

Целевой компонент: его назначением является формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. Реализация данной цели осуществляется через решение задач, соответствующих конкретным этапам формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов:

- усвоение системы знаний о сущности межкультурной компетенции и роли иностранного языка в ее формировании;

- обеспечение мотивационной готовности студентов к формированию межкультурной компетенции, формирование у них базовых профессиональных ценностей, связанных с межкультурным взаимодействием, положительного эмоционально-ценностного отношения к иноязычной культуре;

- формирование навыков межкультурного взаимодействия, способности действовать в деловой сфере в соответствии с профессиональными ценностями, нормами и правилами;

- формирование рефлексивных и оценочных умений осмысления собственного уровня владения межкультурной компетенцией.

Основными теоретико-методологическими подходами к исследованию процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов являются аксиологический, компетентностный и личностно-деятельностный.

Аксиологический подход характеризуется тем, что образование рассматривается как процесс ценностно-смыслового освоения деятельности будущими специалистами. Профессия при этом рассматривается как ценность. Современная аксиология образования включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности вуза при осуществлении подготовки бакалавров: а) обеспечение внутренних условий (ценностных установок, убеждений, потребностей) для развития и саморазвития личности через механизмы

рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, саморазвития; б) создание благоприятных внешних условий (развивающей среды) для образования и развития личности; в) организацию ценностно насыщенной микросоциальной среды обучения бакалавров (гуманное отношение, общение, творческая деятельность, благоприятный психологический климат) [17, 107, 128, 197].

Компетентностный подход характеризуется осознанным созданием имитирующих жизненных ситуаций, которые помогают обучающимся в освоении разных видов деятельности (учебной, познавательной, трудовой, проектной и др.). Ведущая идея компетентностного подхода в образовании заключается в новом видении результатов образования – это не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а компетенции и компетентность как актуальная и уже оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях. С точки зрения компетентностного подхода содержание образования это система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания для эффективного решения лично значимых и социально актуальных проблем в определенных формах деятельности. Смыслом образования становится развитие у обучаемых самостоятельности при решении задач в различных видах деятельности, когда они могут использовать полученные знания, собственный и социальный опыт. Компетентностный подход ориентирует обучаемых на формирование умений самостоятельно применять полученные знания и умения на практике, повышает осознанное отношение к знаниям [79, 211, 225, 232, 243].

При лично-деятельностном подходе деятельность рассматривается как активная форма взаимодействия участников педагогического процесса, а личность – как субъект деятельности, при

этом учитываются личностные особенности обучаемых, так как любой человек имеет свои способности, владеет определенными умениями осуществлять деятельность. Личностно-профессиональное развитие студентов это ориентированной на высокие достижения процесс формирования личности, осуществляемый в саморазвитии и самореализации личности в деятельности. Личностный подход требует отношения к обучающемуся как уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Он нацелен на то, чтобы сам обучающийся воспринимал себя такой личностью и видел её в каждом из окружающих людей. Личностный подход предполагает, что преподаватели и студенты относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству достижения своих целей [44, 81, 123].

Определив педагогическую цель моделирования как формирование компетенции межкультурного общения студентов, мы провели анализ факторов, влияющих на данный процесс. В первую очередь их следует разделить на внутренние и внешние. Внешние формируются в процессе социализации в макросреде (общественно-политическая формация, идеологическая система государства, СМИ, особенности социально-культурной сферы, информационные технологии), которая оказывает непосредственное и опосредованное влияние на микросреду (семья, образовательная среда, учреждения дополнительного образования, сфера общения и т.д.). Микросфера, в свою очередь, воздействует на формирование мотивационно-ценностной сферы. Педагогическая задача, при этом заключается в необходимости использования позитивного потенциала макро- и микросреды для воспитания духовно- и культурно-ориентированной личности, способной осуществлять оптимальные межкультурные взаимодействия.

Следует отметить, что разработка и внедрение структурно-функциональной модели формирования компетенции межкультурного

общения является наиболее приемлемым способом решения проблемы организации межкультурного общения студенческой молодёжи.

Данная модель представляет собой целостный педагогический процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов на основе комплексного использования разнообразных средств, форм, методов и технологий социально-культурной деятельности в рамках образовательного процесса.

Основополагающие принципы построения эффективной педагогической модели определяются её сущностной основой и соответствуют принципам воспитания и профессиональной подготовки в условиях современного вуза.

В ходе проектирования структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов мы осуществляли опору на следующие принципы:

– системность знаний (формирование межкультурной компетенции представляет собой целостный процесс и предполагает наполнение содержания обучения таким материалом, который повышает коммуникативные навыки бакалавров и способствует развитию у них осуществлению межкультурных коммуникаций);

– личностная ориентированность (предполагает учет всех личностных качеств будущего специалиста);

– креативность (опора на данный принцип способствует развитию творческих способностей студентов в ходе межкультурных коммуникаций).

– коллективное взаимодействие (активное использование интерактивных форм и методов обучения, применение диалоговых, проектных технологий, которые предполагают творческое взаимодействие обучающихся);

- эмоциональная устойчивость (самообладание, терпение, спокойствие и настойчивость обучающихся при осуществлении своих замыслов, в том числе в стрессовых ситуациях);

- интегративность (предполагает установление взаимосвязи между аспектами профессиональной подготовки бакалавров и уровнем развития их коммуникативных навыков);

- коммуникативность (реализуется в практической деятельности, когда обучающиеся включаются в ситуации взаимодействия с преподавателем и друг с другом при моделировании предлагаемых ситуаций в процессе участия в различных видах деятельности);

- моделирование (использование разнообразных видов коммуникаций в процессе учебно-профессиональной деятельности);

- ситуативность (применение ролевых и деловых игр в целях формирования навыков межкультурного взаимодействия);

- рефлексия (анализ собственных результатов по уровню сформированности межкультурной компетенции, стремление студентов к саморазвитию).

Описанная модель позволяет представить в целом процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов и выявить взаимосвязь всех его элементов.

На основе обозначенных научных подходов были определены педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов:

1. *Ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку.* Данное условие предполагает научное и системное формирование знаний об особенностях будущей профессии, воспитание деловых качеств такого специалиста. Содержание будущей

профессиональной деятельности должно максимально соответствовать личностно значимым целям студента. Совершенствование будущей профессиональной деятельности возможно через использование при обучении иностранному языку различных кросс-культурных ситуаций.

2. Организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции. Взаимодействие рассматривается как условие и цель для формирования личности студента. В качестве цели взаимодействие реализуется в общении между преподавателем и студентами, которые должны развивать свои коммуникативные умения. Преподаватель создает на занятии атмосферу психологического комфорта. Студенты готовят материалы для проведения викторин, олимпиад, учатся творчески применять на практике полученные знания и развивать творческие умения и навыки в процессе проектирования межкультурных коммуникаций. В этом контексте возникает локальная образовательная среда диалогического взаимодействия, которая способствует актуализации коммуникативного потенциала обучающихся.

2. Расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров. Успешность реализации этого условия зависит, прежде всего, от структуры элективного курса, в котором в качестве концептуальной идеи должны выступать особенности проектирования межкультурных коммуникаций в иноязычной среде с использованием арсенала вербальных и невербальных приёмов общения, овладение студентами эффективными социально-педагогическими технологиями, которые направлены на развитие межкультурной компетенции.

4. Моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды. Данное условие предполагает разработку содержания викторин, олимпиад, подготовку методических указаний для подготовки лекций и бесед о ценности будущей профессии; проявление студентами необходимых качеств личности, самостоятельности и творчества, подготовку и проведение деловых игр [146, 147, 154, 172, 240].

В педагогической литературе содержится определение деловой игры и раскрывается ее значение в процессе подготовки специалиста. Так, в Педагогическом энциклопедическом словаре дается следующее определение деловой игры: «Деловые игры это форма воссоздания предметного и социального содержания деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику процесса» [117, с.61]. В деловых играх воссоздается определенный тип человеческой деятельности, имеющей определенные цели. В зависимости от этого деловые игры делятся на учебные, исследовательские, управленческие и аттестационные. Деловые игры получили в настоящее время в образовании большое распространение.

Значение деловой игры заключается в том, что в процессе игры можно более наглядно представить особенности будущей деятельности и моделировать инновационные условия для формирования личности специалиста. В данных условиях происходит более глубокое усвоение нового знания, которое наглядно представляет будущую деятельность, обучение приобретает коллективный характер, развитие личности обучаемого осуществляется в результате подчинения нормам компетентных предметных действий и нормам социальных отношений в коллективе. Здесь интегрируются дидактические и воспитательные цели, и

активность обучаемых повышается и реализуется в форме игровой деятельности. Появляются широкие возможности для мотивации, интереса, эмоциональности участников деловой игры, что способствует целеполаганию и целеосуществлению, диалогическому общению на материале проблемно представленного содержания деловой игры. Все участники деловой игры получают определенные роли, им приходится принимать решения в конфликтной или экстремальной ситуации, почти всегда коллективно, что способствует формированию навыков работы в команде. В процессе деловой игры создается определенный эмоциональный настрой, который делает обучение творческим и увлекательным.

5. Включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации. При реализации данного условия необходимо использование различных форм межпредметной интеграции, стимулирующих проявление творческих способностей студентов, их интеллектуальной инициативы и самостоятельности.

6. Учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов. В процессе межкультурных коммуникаций важная роль принадлежит преподавателю иностранного языка, который обеспечивает формирование у обучающихся навыков межкультурного общения. Особенности подготовки бакалавров педагогического образования позволяют раскрыть следующие индивидуально-личностные качества преподавателя вуза, обеспечивающие эффективность формирования межкультурной компетенции студентов: эрудиция, общительность, тактичность, целеустремленность, сила воли, сдержанность, самообладание, культура речевого общения. Преподаватель должен внедрять в образовательный процесс инновационные технологии, которые обеспечивали бы

субъектную позицию каждого студента, развивали конструктивность его мышления, способствовали развитию творческой инициативы в оценке предлагаемых ситуаций и при выполнении ситуативных задач коммуникативного типа. На практических занятиях преподаватель должен уметь применять диалоговые формы обучения (парные, групповые, дискуссионные формы работы), деловые игры, тренинги, научно-практические конференции, учения на реальных объектах с отработкой широкого спектра вопросов по организации процесса межкультурного взаимодействия. Данные формы работы стимулируют осознанность при выработке необходимых умений и позволяют действовать согласованно в коллективе.

Содержательный компонент модели: процесс формирования межкультурной компетенции включал использование методов организации деятельности, стимулирования и мотивации деятельности и поведения студентов, при которых у них формируются навыки межкультурных взаимодействий, стремление как можно глубже постичь ценность будущей профессии.

В процессе формирования межкультурной компетенции студентов применялись когнитивные и креативные методы, включающие такие формы работы, как курс лекций об особенностях межкультурных взаимодействий, разнообразные творческие конкурсы, самостоятельная работа (письменные задания по подготовке содержания викторин и олимпиад; подготовка и проведение интервью с использованием знаний языка; разработке содержания деловой игры и т.д.). Основные формы и методы процесса формирования межкультурной компетенции студентов предусматривают знакомство с общечеловеческими ценностями, выбор собственной системы ценностей в рамках обучения, формирование у студентов потребности к развитию личностных качеств, необходимых для осуществления межкультурных взаимодействий в иноязычной среде,

понимание ценности и необходимости навыков межкультурных коммуникаций в инновационных социокультурных условиях. В рамках формирования межкультурной компетенции студентов мы обеспечивали формирование у них индивидуальной системы ценностей, среди которых были особенно важны следующие элементы: ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда, престижность его деятельности, признание данной профессии ближайшим личным окружением); ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с руководителями предприятий, органов местного самоуправления, коллегами, обмен духовными ценностями); ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (развитие когнитивно-имажинитивных способностей, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование); ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда, романтичность и увлекательность профессии).

Процессуальный компонент модели включает ценностную направленность аудиторных и внеаудиторных занятий, ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов; изучение интересов и мотивов студентов при выборе их будущей профессии, развитие интереса к будущей профессии; осуществление взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; обеспечение межличностного общения и взаимодействия преподавателей и студентов, студентов и представителей данной профессии в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра педагогического образования, связанную с включением в диалогическое взаимодействие в иноязычной среде.

Критериально-диагностический компонент включает критерии сформированности ценностного отношения: мотивационно-ценностный (стремление как можно глубже понять ценность избранной профессии и изменить истинные мотивы выбора данной профессии); когнитивный (стремление к полноте, осознанности и прочности знаний); рефлексивный (рефлексия целей деятельности, результатов деятельности); коммуникативный (умения организовывать общение); личностный (личностные качества студента, самоанализ, самооценка).

Значимым компонентом структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов является мониторинг.

В теории профессионального образования под мониторингом профессионального развития личности понимается процесс научно обоснованного отслеживания профессионально важных личностных характеристик, детерминирующих профессиональное становление обучаемого, а также параметров, позволяющих дать оценку уровня профессионального развития и отклонения от вектора профессионального становления. Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Выделяют три формы мониторинга.

1. Стартовая диагностика.
2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени применяется экспресс-диагностика социально- и

профессионально- важных характеристик будущего бакалавра. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования задач и ситуаций профессиональной деятельности.

3. Финишная диагностика профессиональной подготовленности бакалавров, помимо определения уровня сформированных социально- профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития межкультурной компетенции, также необходимой в профессиональной деятельности бакалавра.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет отслеживать тенденции формирования межкультурной компетенции будущих бакалавров неязыковых специальностей вузов и вносить своевременные коррективы в этот процесс.

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции будущих бакалавров неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка в вузе отражает целостный процесс, поскольку ни один из компонентов данной модели, взятый отдельно, не достигает заданной цели. Каждый компонент модели решает конкретную задачу, а их совокупность достигает цели – формируется межкультурная компетенция как составляющая профессиональной компетентности будущих бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Формирование компетенции межкультурного общения студенческой молодёжи происходит в определённых социально-культурных условиях. Эти условия интегрируют в себе ряд общих условий (весь объём социокультурного окружения личности), частных условий (микроклимат непосредственного окружения студентов – принадлежность к определённой этнической, религиозной или субкультурной группе,

непосредственно сфера социально-культурной деятельности). В ряду частных социально-культурных условий с учётом регионального компонента в качестве обязательного параметра должны быть представлены следующие особенности: учёт предшествующего жизненного опыта и интересов; использование форм и методов психологического и социально-педагогического влияния; привлечение к коррекционно-профилактической работе социального окружения студента, его однокурсников из числа представителей региональной культуры и членов общественных этнокультурных объединений региона; наличие педагогической программы формирования компетенции межкультурного общения студенческой молодёжи, направленной на формирование толерантных моделей поведения и расширение их культурного кругозора и стабилизацию эмоционально-личностного состояния, развитие способностей к анализу и самоконтролю; взаимного сотрудничества педагога-организатора досуга и самого студента как субъекта педагогического процесса воспитания поликультурной личности. При этом системообразующим фактором вхождения студентов-иностранцев в новую социокультурную среду являются рамки межкультурного общения в социально-культурной сфере.

На рисунке 1 отображена структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов на основе идей аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, которая представляет собой композицию следующих составляющих: целевого, содержательного, технологического и контрольно-оценочного блоков, объединяющих цели, задачи, содержание, методы, формы, средства, компоненты межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, уровни ее сформированности, педагогические условия, влияющие на результативность исследуемого процесса.

Результатом проведенной работы стало повышение уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов.

Разработанная нами модель явилась основой для организации процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов в Стерлитамакском филиале «Башкирский государственный университет» (рисунок 1).

Сопоставительное исследование различных подходов к формированию межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов позволяет нам рассмотреть её как сложный многомерный феномен, включающий четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный.

На основе анализа и обобщения различных подходов к изучению феномена «межкультурная компетенция» мы будем определять её как личностное образование, обеспечивающее успешное функционирование системы профессиональной подготовки бакалавров неязыковых специальностей вузов. Предприняв попытку разработать структуру межкультурной компетенции, мы основывались на определениях понятий компетенции, межкультурной коммуникации, особенностей коммуникативного процесса, теории массовых коммуникаций и выделили в её структуре четыре компонента: мотивационно-ценностный; когнитивный; конативный; рефлексивный с соответствующими им критериями и уровнями сформированности.



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов

Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов происходило с опорой на представления об интегральной структуре личности, в которой выделяются следующие базовые компоненты:

– мотивационно-ценностный (наличие у субъекта установки на межкультурное взаимодействие; потребность и готовность использовать диалог культур как основу личностной самореализации и профессионального мастерства, признание продуктов совместно-диалогической деятельности участников образовательного процесса как ценности);

– когнитивный (владение информацией о межкультурных коммуникациях и её компонентах, способах ее осуществления, а также о том, каким образом можно оптимизировать коммуникативную активность в иноязычной среде);

– деятельностный (наличие коммуникативной активности в иноязычной среде, целью которой является развитие коммуникативных способностей студентов, проявление самостоятельности в системе межкультурного взаимодействия, способность к переносу личного опыта межкультурного общения в каждодневную практику, высокий уровень самоактуализации, позволяющий творчески подходить к решению профессиональных проблем);

– коммуникативный (оценка качества выполняемой коммуникативной активности посредством анализа и самоанализа).

Исходя из этого, межкультурную компетенцию бакалавров неязыковых специальностей вузов мы рассматриваем как сложное интегральное личностно-профессиональное образование, выражающееся в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного компонентов, которое проявляет себя в потребности и

профессиональной способности студента создавать оптимальные условия для организации эффективного межкультурного взаимодействия, конструировать этот процесс в ходе совместно-диалогической продуктивной деятельности.

Межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности осуществлять общение, используя систему языковых и речевых норм в рамках модели коммуникативного поведения, соответствующей ситуации общения.

При этом коммуникативная активность выступает в качестве интегрального показателя, характеризующего уровень сформированности межкультурной компетенции. Важно подчеркнуть, что целенаправленность в планировании процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов, чёткая аргументация целей и задач, отбор актуального содержания, обеспечение соответствия материала образовательным целям и уровню развития студентов на основе подбора наиболее оптимальных способов их достижения, формирование механизма эффективной структуры педагогического управления, отбор наиболее рациональных методов и организационных форм, дидактических многомерных инструментов – таковы основные закономерности реализации личностно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов в процессе формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Проблема формирования межкультурной компетенции будущих специалистов приобретает всё большую актуальность для высшей школы. Освоение дисциплин гуманитарного цикла может выступать средством адаптации к условиям социальной и профессиональной деятельности и воспитание межкультурной компетенции является одной из целей современного высшего образования стран, подписавших Болонскую декларацию.

2. На основе теоретического анализа литературных источников уточнено понятие «межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов» с позиций личностно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов.

3. Межкультурную компетенцию бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности совершать вербальный контакт при личном или коллективном общении, то есть реализовать выражение мыслей и передачу их посредством языка в процессе взаимодействия с другими участниками коммуникации, используя при этом соответствующую ситуации общения систему языковых и речевых норм

4. В связи с тем, что современный специалист должен быть готов принимать участие в диалоге культур для решения типовых и проблемных задач с применением средств вербальной и невербальной коммуникаций, в структуру межкультурной компетенции включены следующие базовые компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный.

5. Формирование межкультурной компетенции студентов состоит из следующих этапов: общее ознакомление с культурой интересующей страны и языковая подготовка (изучение языка; развитие языковых навыков с помощью самообразования; расширение словарного запаса; сбор и изучение информации о культурном своеобразии страны изучаемого языка).

6. При формировании межкультурной компетенции в условиях иноязычного учебного общения должен использоваться культуроведческий материал о родной стране, который позволяет студентам представлять культуру, в первую очередь, своей страны. При составлении заданий для подготовки студентов к выполнению роли культурного посредника и роли субъекта диалога культур необходимо обращать внимание на степень достоверности материала, уровень когнитивной, языковой, речевой и социокультурной сложности, методическую приемлемость и эффективность заданий.

7. В результате проведенного исследования была обоснована совокупность положений, составляющих теоретическую и методологическую основу процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов. Аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный подходы составляют методологическую основу процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов и позволяют определить и теоретически обосновать систему закономерностей и принципов, обеспечивающих эффективную реализацию в образовательно-воспитательном процессе вуза исследуемого вида компетенции в качестве интеграционной системы упорядоченных и взаимосвязанных составляющих, функционирующих как единое целое.

8. В условиях современной системы образования определяющую роль должен играть процесс развития студентов, а не просто процесс передачи и накопления знаний. В этом контексте особое значение приобретает обучение иностранному языку, который обеспечивает овладение студентом различными иноязычными средствами коммуникации.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

2.1 Организация исследования и характеристика диагностических методик

Эмпирическое исследование осуществлялось в три логически взаимосвязанных этапа. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент. Его целью являлось изучение уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. На втором этапе был организован и проведён формирующий эксперимент. Цель формирующего эксперимента состояла в апробации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. На третьем этапе – контрольном, была осуществлена оценка эффективности названной модели путем сравнения показателей, характеризующих уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов с применением математико-статистических методов.

Экспериментальная работа включила пилотажное и основное эмпирическое исследование и предусматривала следующий порядок исследовательских действий:

1) использование совокупности измерительных процедур по определению системы критериев и показателей, характеризующих уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов;

2) выявление педагогических условий, способствующих формированию исследуемой компетенции;

3) опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов.

На этапе предварительного исследования происходила разработка и апробация экспериментальных методик, установление соответствия специально-подобранных методик целям и задачам нашей работы.

Эмпирическая база исследования: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет». Всего в исследовании приняли участие 265 студентов-бакалавров 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями, направленность: математика, информатика) и 38 преподавателей.

В ходе эмпирического исследования нами использовались метод эксперимента, опросные методы (анкетирование, беседа), тестирование, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, математико-статистические методы обработки результатов.

Его цель состояла в изучение особенностей межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Задачи экспериментального исследования:

1. Подбор диагностических методик и организация опытно-экспериментального исследования.

2. Проведение экспериментального исследования с целью сравнения уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов контрольной и экспериментальной групп.

3. Анализ полученных результатов, формулировка психолого-педагогических рекомендаций по развитию межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Для проведения исследования был использован комплекс методов и методик.

Характеристика методов исследования.

1) Констатирующий эксперимент – один из основных видов эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные. Констатирующий эксперимент отличается от формирующего эксперимента целями проведения. Целью констатирующего эксперимента выступает фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными, а не влияние на последние, как в формирующем эксперименте.

2) Тестирование (англ. test – испытание, проверка) это экспериментальный метод психодиагностики, применяемый в эмпирических социологических исследованиях, а также метод измерения и оценки различных психологических качеств и состояний индивида. Психологические тесты это стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств. Под стандартизованностью таких методик понимается то, что они всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции, получаемой испытуемым, кончая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей. Сопоставимость означает, что оценки, получаемые при помощи психологического теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда и кем они были получены, если, разумеется, тест применялся правильно.

3) Метод математической статистики. При этом статистическими данными называют сведения о числе объектов в какой-либо более или менее обширной совокупности, обладающих теми или иными признаками. В нашем исследовании значимость различий определялась с помощью критерия Фишера (φ -критерий).

Для изучения межкультурной компетенции студентов нами использовались следующие диагностические методики.

1. Методика «Коммуникативная социальная компетентность» (КСК) (А. А. Деркач, А. Н. Сухов), которая объединяет следующие шкалы: общительность, логическое мышление, эмоциональная устойчивость, беспечность, чувствительность, независимость, самоконтроль, склонность к асоциальному поведению. Содержание опросника включает 100 утверждений. Все утверждения расположены в циклическом порядке. Это необходимо для удобства подсчёта при помощи трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Количество баллов по каждой шкале определяется по ключу теста при суммировании полученных баллов. Полученные в результате исследования данные дают представление о выраженности у испытуемого того или иного фактора. Данная методика рассчитана на изучение отдельных личностных факторов у лиц со средним и высшим образованием и предназначена для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

В ходе исследования по этой методике осуществляется оценка уровня коммуникативной и социальной компетентности по 7 шкалам (факторам):

Первый фактор – Фактор А (высокая оценка +А – открытый, легкий, общительный, низкая оценка – А – необщительный, замкнутый).

Второй фактор – Фактор В (высокая оценка +В – с развитым логическим мышлением, сообразительный, низкая оценка – В – невнимательный или со слабо развитым логическим мышлением).

Третий фактор – Фактор С (высокая оценка +С – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный, низкая оценка – С – эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам).

Четвёртый фактор – Фактор Д (высокая оценка +Д – жизнерадостный, беспечный, веселый, низкая оценка – Д – трезвый, молчаливый, серьезный).

Пятый фактор – Фактор К (высокая оценка +К – чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением, низкая оценка – К – полагающийся на себя, реалистичный, рациональный).

Шестой фактор – Фактор М (высокая оценка +М – предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя, низкая оценка – М – зависимый от группы, «компанейский», следует за общественным мнением).

Седьмой фактор – Фактор Н (высокая оценка +Н – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам, низкая оценка – Н – импульсивный, неорганизованный).

2. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), авторы – В. В. Синявский, В. А. Федорошин, применяемая для диагностики потенциальных возможностей людей в развитии их коммуникативных и организаторских способностей. Она базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях, которые знакомы испытуемому по его личному опыту. Ответы испытуемого строятся на основе самоанализа опыта своего поведения в той или иной ситуации.

В работе используется одна шкала – «Коммуникативные склонности». Коммуникативные способности личности характеризуются умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению сферы общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях, удовлетворяющих потребность людей в широком, интенсивном общении.

Экспериментально установлено пять уровней коммуникативных склонностей (очень низкий, низкий, средний, высокий, высший).

Низким уровнем проявления коммуникативных склонностей характеризуются испытуемые, получившие оценку 1-4 балла.

Коммуникативные склонности на уровне ниже среднего имеют студенты, набравшие 5-8 баллов. Для этой категории студентов характерны следующие особенности: не стремятся к общению, предпочитают проводить время в одиночестве; в новой компании или коллективе чувствуют себя скованно; испытывают трудности в установлении контактов с людьми; не

отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды; редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

Средний уровень проявления коммуникативных склонностей присущ испытуемым, набравшим 9-12 баллов. Для них характерны следующие особенности: стремятся к контактам с людьми, отстаивают своё мнение; потенциал их коммуникативных склонностей не отличается высокой устойчивостью; требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

Высокий уровень проявления коммуникативных склонностей испытуемых оценивается в 13-16 баллов. Студенты, достигшие этого уровня характеризуются следующими особенностями: не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей; стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении; способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Результат 17-20 баллов рассматриваются как высший уровень коммуникативных склонностей у испытуемых, что свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Эти студенты быстро ориентируются в трудных ситуациях; непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, принимают самостоятельные решения; отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений; любят организовывать игры, различные мероприятия; настойчивы и одержимы в деятельности.

3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в адаптации Ю. З. Гильбуха). Данная методика направлена на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений у обучающихся.

Эта методика представляет собой разновидность теста достижений, так как построена по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В рамках теста предполагается некоторый эталонный вариант поведения, соответствующий компетентному, уверенному, партнерскому стилю. По

числу правильных ответов определяется степень приближения к эталону. Все неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные).

В нём представлено описание двадцати семи коммуникативных ситуаций, причём к каждой ситуации предлагается пять возможных вариантов поведения. Испытуемый должен выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. В ходе диагностики нельзя выбирать два или более вариантов или дописывать вариант, не указанный в задании. На основе результатов диагностики возможна обработка эмпирических данных при помощи ключа. Он позволяет определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа - уверенному, зависимому или агрессивному. На завершающем этапе студентам предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов. Все представленные в содержании опросника вопросы дифференцируются на 5 типов коммуникативных ситуаций: 1) ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера; 2) ситуации, в которых студенту должен реагировать на отрицательные высказывания; 3) ситуации, в которых студенту обращаются с просьбой; 4) ситуации беседы; 5) ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека).

Важным преимуществом этой методики является возможность диагностики различных коммуникативных умений, которые объединены в блоки: блок 1 – умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника; блок 2 – реагирование на справедливую критику; блок 3 – реагирование на несправедливую критику; блок 4 – реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; блок 5 – умение обратиться к сверстнику с просьбой; блок 6 – умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»; блок 7 – умение самому оказать сочувствие, поддержку; блок 8 – умение принимать

сочувствие и поддержку со стороны сверстников; блок 9 – умение вступить в контакт с другим человеком, контактность; блок 10 – реагирование на попытку вступить в контакт.

Обработка и анализ данных проводились с помощью методов математической статистики. Значимость различий определялась с помощью критерия Фишера (ф-критерий).

2.2. Программа формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов и особенности её реализации

При рассмотрении разработанной структурно-функциональной модели нами были выделены инвариантный и вариативный компоненты содержания программы формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. В инвариантный компонент вошёл базовый курс «Иностранный язык» для студентов 1-2 курсов. Вариативный компонент нашей модели представлен спецкурсом «Теория и практика массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия» для студентов 2 курса, обучающихся по программам бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями, направленность: математика, информатика). Объём спецкурса составляет 36 часов. В его содержание нами были включены следующие образовательные модули: «Сущность, структура и основные направления в изучении массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия», «Языковая личность и особенности её формирования в процессе межкультурного общения».

При разработке модулей был осуществлен отбор эффективных технологий, используемых в рамках спецкурса «Английский язык как средство межкультурной коммуникации» и направленных на формирование

интереса у бакалавров неязыковых специальностей к изучению иностранного языка и его использованию в профессиональной деятельности.

Организация каждого вида деятельности бакалавров, в рамках разработанной нами программы спецкурса «Теория и практика массовых коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия» предполагала разнообразие заданий для самостоятельной работ, как по уровню сложности, так и по форме их организации.

На формирующем этапе нашего исследования в процессе формирования межкультурной компетенции бакалавров определяющую роль играло освоение обучающимися ряда эвристических методов (метод «мозгового штурма», метод «фокальных объектов», метод «морфологического черного ящика», «кейс-стади» и др.) [159, 190]. Как показала практика, эти методы могут выступать в качестве действенного дидактического средства, обеспечивающего формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. В рамках реализуемой нами программы формирования межкультурной компетенции студентов вузов определяющую роль играет специфика наставнических действий по методической перестройке их профессиональной подготовки.

На этапе формирующего эксперимента осуществлялась разработка и реализация программы формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

На данном этапе были реализованы следующие задачи:

– организована целенаправленная работа по созданию педагогических условий, обеспечивающих формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов;

– разработан спецкурс «Теория и практика массовых коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия».

При построении программы формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов мы учитывали выделяемые нами в ходе теоретического анализа аспекты исследования,

касающиеся особенностей квалификационных требований к уровню подготовки бакалавра неязыковых специальностей вузов, и обращали внимание на различные инновационные приемы, которые могли бы обеспечить развитие у бакалавров коммуникативных навыков в иноязычной среде.

Форма реализации данного модуля – дисциплина по выбору «Теория и практика осуществления межкультурной коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия». Цель изучения – формирование межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов в поликультурной среде. Тематический план по курсу представлен в таблице 2.

Таблица 2

Тематический план изучения спецкурса «Теория и практика массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия» для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «44.03.05 – «Педагогическое образование» (с двумя профилями, направленность: математика, информатика)

№	Наименование тем	Количество часов
Модуль №1 Сущность, структура и основные направления в изучении массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия		
1.	Предмет и задачи спецкурса «Теория и практика массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия».	4
2.	Феномен коммуникации. Виды, основные единицы вербальной коммуникации: тексты, коммуникативные акты. Структура коммуникативного акта.	6
3.	Способы разрешения межкультурных конфликтов в индивидуалистских и коллективистских культурах. Взаимосвязь межкультурной компетенции и социокультурной адаптации. Особенности построения межкультурной коммуникации в билингвальной среде.	2

4.	Стили вербальной коммуникации в межкультурном общении. Особенности самооценки и самопрезентации в различных культурах.	4
5.	Западная и азиатская модель корпоративной коммуникации. Особенности межкультурных различий в крупнейших глобальных корпорациях.	4
Модуль №2 Языковая личность и особенности ее формирования в процессе межкультурного общения		
1.	Языковая и концептуальная картины мира. Понятие культуры. Диалог культур, вторичная адаптация/социализация, инкультурация. Функциональная общность культур, культурная специфика.	4
2.	Кинесика, проксемика, мимика и язык жестов в ходе деловых переговоров и интервью. Особенности кросс-культурных различий в системе невербальной коммуникации.	2
3.	Межкультурные взаимодействия: сущность, структура, особенности реализации. Последствия межкультурных контактов. Проблемы политкорректности в сфере межкультурной коммуникации.	2
4.	Технология организации и проведения коммуникативных игр.	6
5.	Межкультурная профессиональная деятельность и мультикультурные способности в профессиональной сфере.	2
	Итого	36
		Зачёт

В рамках разработанного нами спецкурса использовались интерактивные технологии и методы.

Организация каждого вида деятельности бакалавров в рамках разработанной нами программы спецкурса «Теория и практика осуществления межкультурной коммуникации в процессе межкультурного взаимодействия» предполагала разнообразие заданий для самостоятельной работы как по уровню сложности, так и по форме их организации.

На формирующем этапе нашего исследования в процессе формирования межкультурной компетенции бакалавров определяющую роль играло освоение обучающимися ряда эвристических методов (метод «мозгового штурма», метод «фокальных объектов», метод «морфологического черного ящика», «кейс-стади» и др.) [161, 160, 190, 225]. Эти методы могут выступать в качестве действенного дидактического средства, обеспечивающего формирование межкультурной компетенции.

Опыт применения инновационных форм в процессе формирования межкультурной компетенции показал, что такие формы способствуют возникновению у обучающихся естественной потребности в общении, формируют культуру общения, что важно в любой деятельности.

В рамках реализуемой нами программы формирования межкультурной компетенции студентов вузов определяющую роль играет специфика наставнических действий по методической перестройке их профессиональной подготовки.

В процессе реализации названной программы были использованы действенные средства социально-культурной деятельности, к числу которых мы отнесли: художественно-выразительные средства (искусство и самодеятельное творчество, печатные и Интернет-публикации); технические средства; наглядные и изобразительные средства; психолого-педагогические приемы, ситуации (игры, развлечения, общение, зрелища).

Предлагаемые нами в рамках программы формы социально-культурной деятельности позволили стимулировать потребности студентов в самоактуализации и позитивном межкультурном общении. В рамках программы было разработано преемственное сочетание традиционных и активных форм социально-культурной деятельности.

При разработке программы мы использовали следующие формы и методы социально-культурной деятельности: учебно-познавательная и самообразовательная деятельность (работа с аудио-и видеоматериалами; взаимообмен информацией, наглядное иллюстрирование и театрализация;

повторение и закрепление освоенной информации); методы управления сознанием личности (убеждение; внушение; пример); методы вовлечения личности в общественно-полезную деятельность и формирования позитивного социального опыта (соревнование, практические задания, педагогические требования, индивидуальное обучение, групповые задания, совместная деятельность); методы стимулирования социальной активности личности (моральное поощрение – похвала, комплимент, одобрение; материальное поощрение – призы, подарки участникам конкурсов и т.п., порицание/осуждение социально негативных действий).

В рамках разработанной нами программы предполагалось проектирование и реализация выявленных нами педагогических условий.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке результативности структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы проводилась диагностика сформированности компонентов межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов. С этой целью нами использовались следующие критерии: мотивационно-ценностный (стремление как можно глубже понять ценность избранной профессии и изменить истинные мотивы выбора данной профессии); когнитивный (стремление к полноте, осознанности и прочности знаний); деятельностный (овладение необходимыми в профессии умениями и навыками); рефлексивный (рефлексия целей будущей деятельности, результатов деятельности); коммуникативный (умение организовать общение); личностный (личностные качества студента, самоанализ, самооценка).

В ходе исследования нами выделены три уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов: высокий, средний, низкий.

Студент, имеющий *высокий уровень* межкультурной компетенции осознаёт достаточно глубоко значимость своей профессии не только для себя, но и для общества. Он проявляет эмпатию, активность, самостоятельность, толерантность, уважение к другим культурам, сознательно осуществляет межкультурные коммуникации, опираясь на общечеловеческие ценности, творчески подходит к выполнению любого задания, стремится к полноте и прочности знаний, тщательно и самостоятельно продумывает содержание внеаудиторных мероприятий в системе межкультурных взаимодействий, обладает личностными качествами, необходимыми для организации эффективного межкультурного взаимодействия в поликультурной среде. Ему присущи выработка стратегии и тактики речевого поведения, готовность к будущей профессиональной деятельности, моделирование ситуаций с переносом в плоскость будущей профессиональной деятельности, поиск информации на иностранном языке, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Средний уровень сформированности межкультурной компетенции студентов характеризуется достаточной степенью осознания значимости своей профессии не только для себя, но и для общества. У студента эпизодически проявляются чувство эмпатии, активность, самостоятельность, толерантность, уважение к другим культурам, однако в процессе осуществления межкультурных коммуникаций он не всегда опирается на общечеловеческие ценности. В большинстве случаев творчески подходит к выполнению задания, в то же время не всегда тщательно и самостоятельно продумывает содержание внеаудиторных мероприятий в системе межкультурных взаимодействий, и недостаточно стремится к полноте и прочности знаний. У него не в полной мере сформированы личностные качества, которые необходимы для организации эффективного

межкультурного взаимодействия в поликультурной среде. Чаще всего он не стремится к самостоятельной выработке стратегии и тактики речевого поведения. Готовность к будущей профессиональной деятельности, связана с моделированием ситуаций, происходящих по аналогии. При осуществлении поиска информации на иностранном языке, он может провести чёткую взаимосвязь изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью.

У студентов с *низким уровнем* сформированности межкультурной компетенции отсутствует чувство эмпатии, активность, самостоятельность, толерантность, уважение к другим культурам. В процессе осуществления межкультурных коммуникаций они не принимают во внимание общечеловеческие ценности, в большинстве случаев выполняют любые задания по образцу. Они редко продумывают алгоритм содержания внеаудиторных мероприятий в системе межкультурных взаимодействий и не стремятся к полноте и прочности знаний. Зачастую у них отсутствуют личностные качества, которые необходимы для организации эффективного межкультурного взаимодействия в поликультурной среде; к тому же они не владеют вопросами, имеющими отношение к стратегиям и тактикам речевого поведения и предпочитают стандартные ситуации, которые позволяют решать профессиональные задачи традиционными способами. На уровне использования информации на иностранном языке, для объяснения взаимосвязи изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью, студенты демонстрируют низкий уровень языковых умений и навыков.

На этапе контроля студентам были предложены письменные задания по подготовке содержания викторин и олимпиад, подготовке и проведению интервью с представителями других культур, разработке содержания деловой игры.

Количественное значение уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов получается тогда,

когда оценка понимается и определяется как соотношение между фактически усвоенными понятиями и полным объемом знаний, предложенных для усвоения. Показатель усвоения знаний рассчитывался из соотношения:

$$N = \frac{V}{C} 100 \%$$

где: N – оценка понятий; V – фактический объем усвоенных специальных понятий и знаний; C – полный объем понятий о ценности и специальных знаний, подлежащих усвоению.

С помощью ϕ -критерия Фишера было установлено, что до начала эксперимента группы почти не различались. Для установления этого факта студентам экспериментальной и контрольной групп было предложено выполнить специальные задания. Оценка могла колебаться от 100% – наличие оптимального количества знаний, умений и навыков и 0 – полное отсутствие знаний, умений и навыков. На основании принятых критериев и их показателей были выявлены три уровня наличия сформированности межкультурной компетенции студентов: низкий, средний, высокий, описание которых было приведено выше.

Анализ результатов показал следующее: в контрольной группе (всего 55 человек) к низкому уровню было отнесено 42 студента, к среднему – 10 студентов, к высокому – 3. В экспериментальной группе (всего 55 человек) к низкому уровню было отнесено 40 студентов, к среднему – 12 студентов, к высокому – 3.

Числовые данные были представлены в процентах по формуле:

$$M_1 \% = \frac{M_1}{N} 100 \%$$

$$M_2 \% = \frac{M_2}{N} 100 \%$$

где: M_1 - количество человек, отнесенных к тому или иному уровню в контрольной группе;

M_2 – количество человек, отнесенных к тому или иному уровню в экспериментальной группе

N_1 – общее количество человек в контрольной группе = 55

N_2 – общее количество человек в экспериментальной группе = 55

Контрольная группа: *низкий уровень* – $M_1\% = 76,3\%$

средний уровень – $M_1\% = 18,2\%$

высокий уровень – $M_1\% = 5,5\%$

Экспериментальная группа: *низкий уровень* – $M_2\% = 72,7\%$

средний уровень – $M_2\% = 21,8\%$

высокий уровень – $M_2\% = 5,5\%$

Далее была определена статистическая гипотеза.

Альтернативная статистическая гипотеза $H_1: M_1\% > M_2\%$, $P = 95\%$

Сравнили $M_1\%$ и $M_2\%$. По статистическим таблицам определили ϕ_1 ($M_1\%$) и ϕ_2 ($M_2\%$), вычислили для каждого уровня по формуле:

$$j^*_{1} = (j_1 - j_2) \sqrt{\frac{N_1 \times N_2}{N_1 + N_2}}$$

где $N_1=N_2=55$

например, для низкого уровня

$$j^*_1 = (0,76 - 0,72) \times \sqrt{\frac{55 \times 55}{55 + 55}} = 0,2$$

определили для $P=0,95$ ($p=0,05$) значение $\phi=4,7$

$$j^*_1 = (0,95 - 0,05) \times \sqrt{\frac{55 \times 55}{55 + 55}} = 4,7$$

Так как ϕ^*_1 во всех случаях $<4,7$, то принимается нулевая гипотеза, т.е. на начало эксперимента у испытуемых в экспериментальной и контрольной группах не было выявлено достоверных различий.

Таким образом, общий коэффициент сопряженности признаков, характеризующих сформированность межкультурной компетенции студентов в контрольной и экспериментальной группах на начало

экспериментальной работы был одинаковым. Студенты обеих групп были идентичны по подготовке и уровню навыков межкультурной коммуникации.

Экспериментальные данные показали, что абсолютное большинство студентов (72,7%) на констатирующем этапе экспериментальной работы относились к низкому уровню сформированности межкультурной компетенции. Студенты не задумывались о важности будущей профессии, имели слабое представление о личностных качествах, необходимых для овладения навыками межкультурной коммуникации, слабо ориентировались в проблемах межкультурного взаимодействия. Средний уровень был выявлен лишь у 21,8% студентов, имеющих приблизительно верное суждение об основных проблемах будущей профессии. Высокий уровень – у 5,5%. Таким образом, результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили уточнить содержание разработанного нами научно-методического обеспечения процесса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов.

На заключительном этапе формирующего эксперимента по сравнению с начальным этапом у 52,7% студентов экспериментальной группы показатели, отражающие сформированность межкультурной компетенции достигли высокого уровня.

Для того чтобы показать результативность формирующего эксперимента по целенаправленному формированию межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов, мы приводим данные контрольного этапа экспериментальной работы, на котором получены данные заключительного среза уровней сформированности межкультурной компетенции студентов, полученные по тем же методикам, которые использовались на констатирующем этапе исследования. При их обработке мы получили результаты, которые представлены на следующих графиках (рис. 1-3):

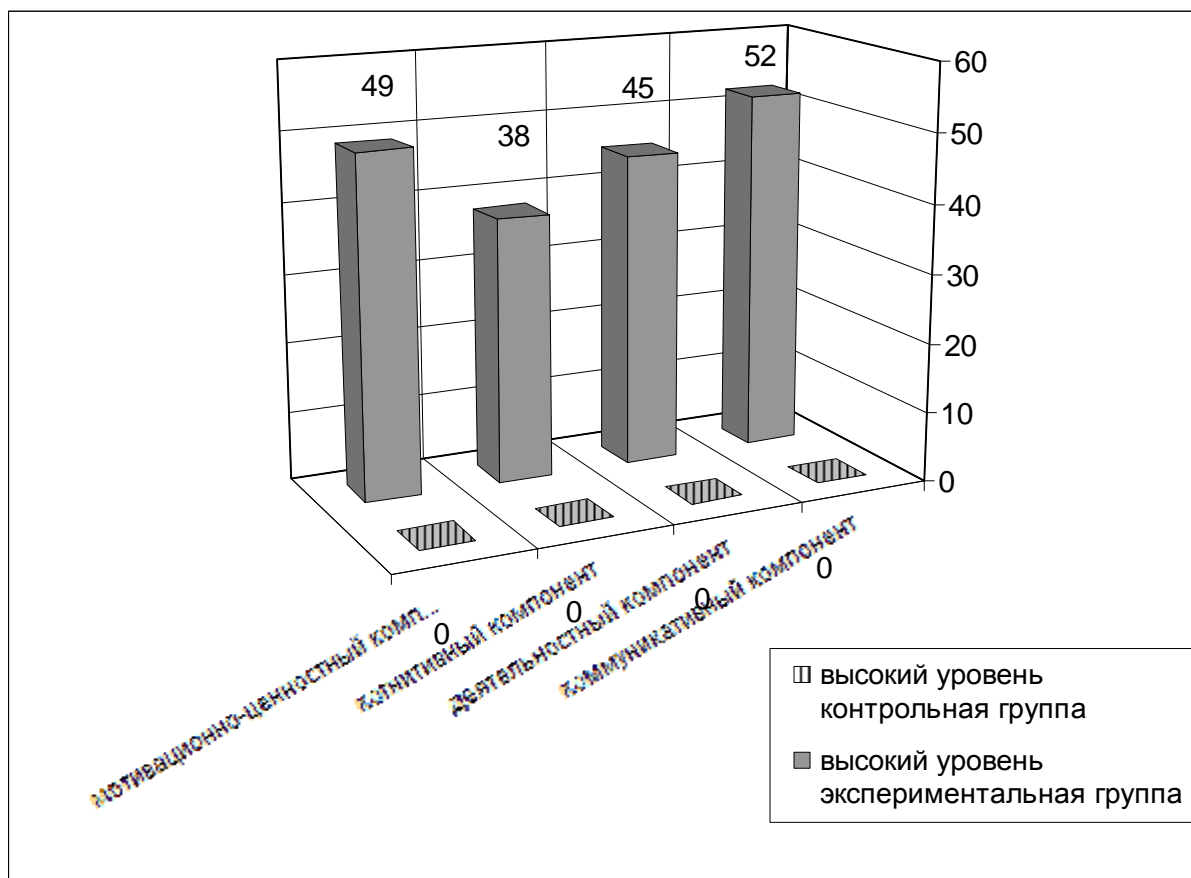


Рисунок 1 –Показатели высокого уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов

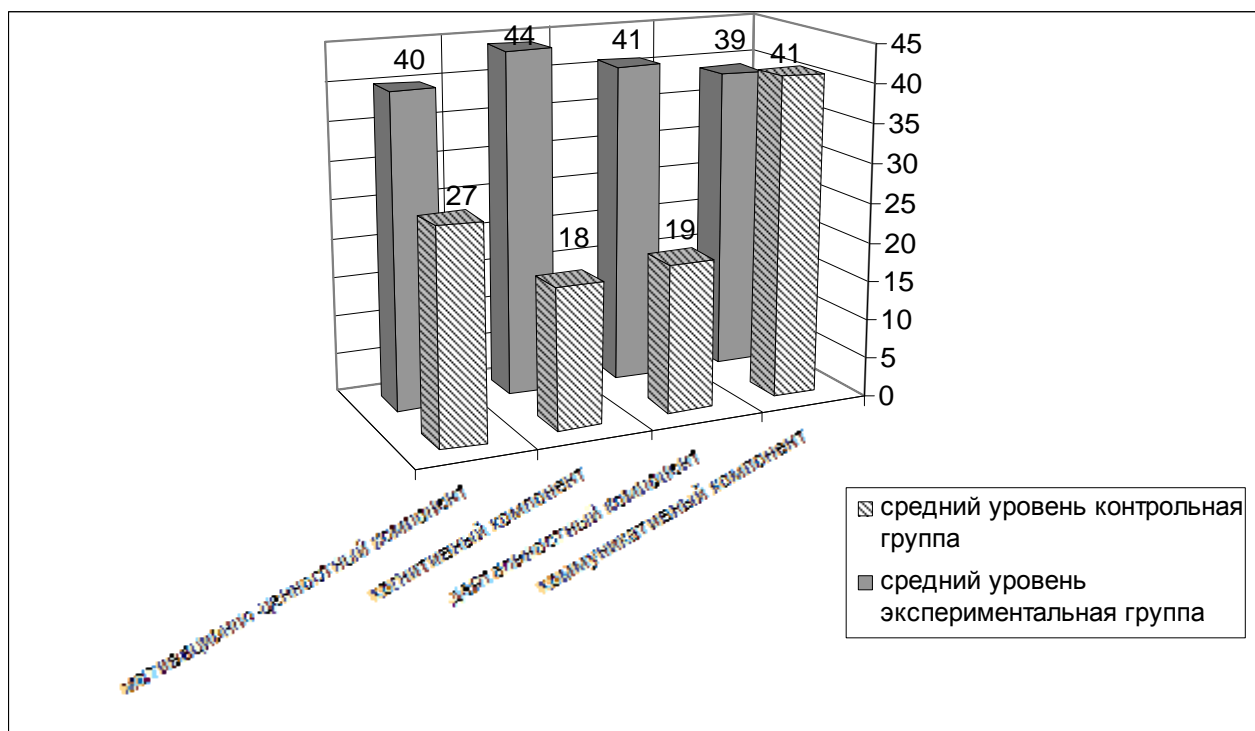


Рисунок 2 –Показатели среднего уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов

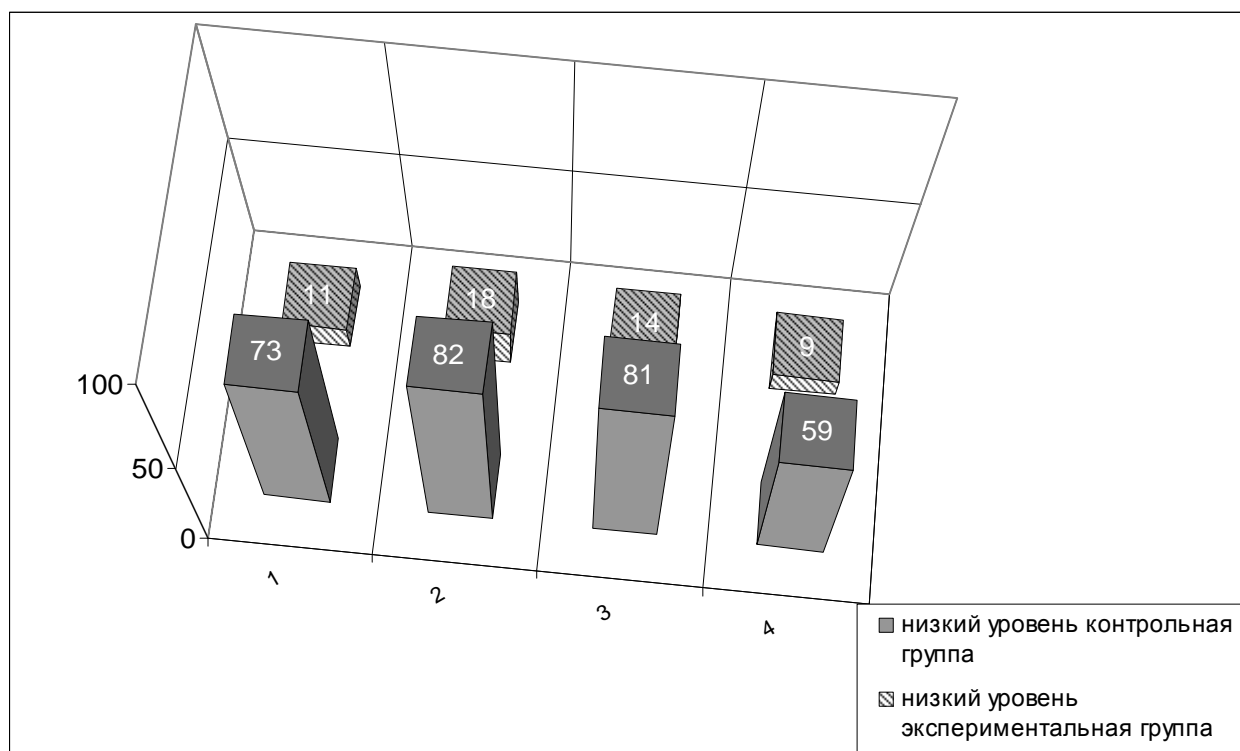


Рисунок 3 –Показатели низкого уровня сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов

Результаты сравнения данных экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы представлены на диаграмме (рисунок 4).

Анализ полученных данных показал, что в результате проведения формирующего эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов в экспериментальной группе.

Организация выявленных нами педагогических условий по формированию межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов и разработанная нами модель оказались эффективными, что подтверждается тем, что 58,2% студентов экспериментальной группы поднялись до высокого уровня

сформированности межкультурной компетенции, 36,4% студентов отнесено к среднему уровню, 5,4% студентов – к низкому уровню.

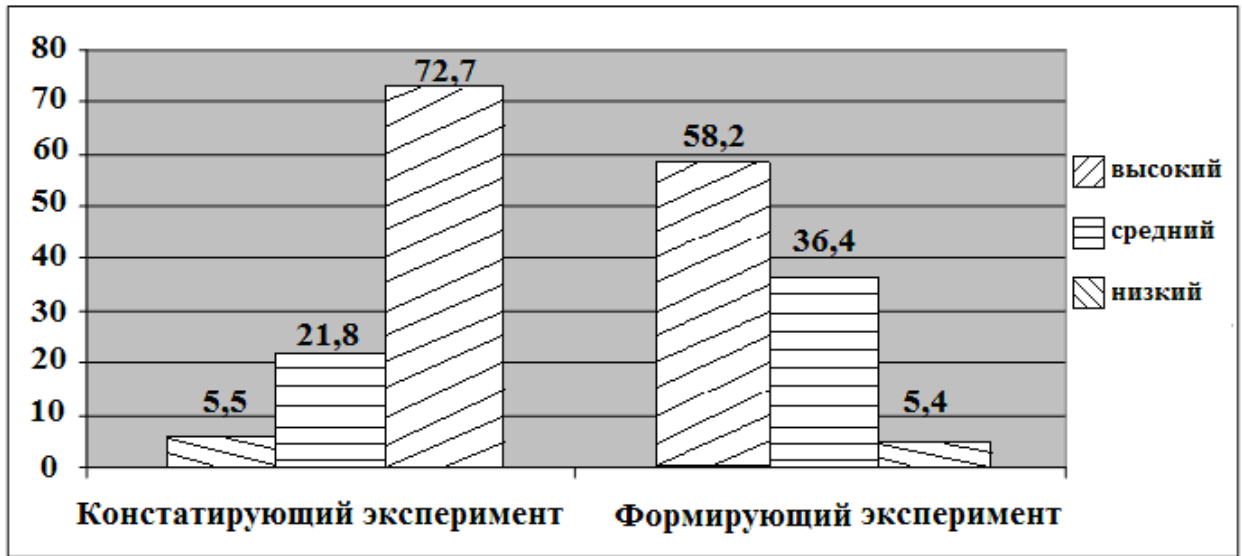


Рисунок 4 – Результаты сравнения данных экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы

Судить о сформированности межкультурной компетенции студентов позволило их осмысленное отношение к знаниям и умениям, важным в осуществлении межкультурных коммуникаций, понимание важности будущей профессии для общества и самих себя, стремление приобрести необходимые личностные качества, участие в подготовке и проведении ролевых игр, олимпиад, активное участие в конкурсах, умение организовать взаимодействие в группе, творческое отношение к различным видам внеаудиторной работы. 36,4% студентов экспериментальной группы мы отнесли к среднему уровню, 5,4% студентов остались на низком уровне.

Таким образом, в результате проведенной опытно-экспериментальной работы более половины студентов показали высокий уровень сформированности межкультурной компетенции. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов до эксперимента и после эксперимента (в %)

Уровни сформированности межкультурной компетенции	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
		Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
Высокий	5,5%	5,5%	58,2%
Средний	18,2%	21,8%	36,4%
Низкий	76,3%	72,7%	5,4%

Таким образом, исследование показало, что организация выявленных нами педагогических условий по формированию межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов и разработанная нами модель процесса названного процесса, оказались эффективными: 58,2% студентов экспериментальной группы поднялись до высокого уровня сформированности межкультурной компетенции, 36,4% студентов отнесено к среднему уровню, у 5,4 % студентов уровень сформированности межкультурной компетенции соответствует низкому.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Основой опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов являются следующие методологические подходы: аксиологический, личностно-деятельностный и компетентностный.

2. Разработанная структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический.

3. Основными принципами, лежащими в основе процесса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов являются принципы системности знаний, личностной ориентированности, креативности, коллективного взаимодействия, эмоциональной устойчивости, интегративности, коммуникативности, моделирования, ситуативности, рефлексии. Также в нашем исследовании мы опирались на традиционные дидактические принципы научности, системности, наглядности, доступности, связи теории с практикой и другие.

4. С опорой на методологические подходы нами выявлены педагогические условия процесса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов, при осуществлении которых обеспечивается положительная динамика в формировании навыков межкультурной коммуникации студентов (ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике

осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов).

5. Методическое обеспечение процесса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов основывается на использовании инновационных форм работы (информационный «аквариум», интеллектуальные дискуссии, видеоконференции, творческие конкурсы (эссе, олимпиады, викторины), тренинги, деловые игры, подготовка бесед с представителями других культур).

6. Выявленные в исследовании педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов оказались достаточно эффективными: у 58,2 % студентов экспериментальной группы отмечается высокий уровень сформированности межкультурной компетенции.

7. Итоговый формирующий этап ОЭР подтвердил правильность выдвинутой гипотезы об успешном формировании межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов с учетом общесуммарного критерия результативности.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы объективность и достоверность полученных результатов была доказана с помощью методов математической статистики, что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

Дополнительная апробация теоретических положений об особенностях формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, осуществленная через выступления на областных, региональных и международных семинарах и

НПК перед различными категориями педагогических работников, подтвердила правомерность сформулированных научно-методических выводов и предложений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интерес к межкультурной коммуникации и, следовательно, к изучению иностранных языков возрос в последнее время. Изменения в социально-политической и экономической жизни России, расширение и качественное изменение характера международных связей, интенсификация международных средств коммуникации – с одной стороны, и возникновение этнических конфликтов, обострение расовой нетерпимости – с другой, обуславливают необходимость новых подходов при обучении иностранному языку, как в лингвистических, так и в нелингвистических учреждениях высшего образования.

Сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов к развитию межкультурной компетенции студентов в системе высшего образования нашей страны, так же как и в американской, европейской, китайской системах высшего профессионального образования, позволил нам построить интегративную систему ее развития у бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Формирование межкультурной компетентности является актуальной проблемой современного образования. Применительно к обучению в неязыковом вузе, цель обучения иностранному языку приобретает более конкретный характер – научить будущих специалистов использовать иностранный язык в той или иной профессиональной сфере общения. Границы и содержание межкультурной компетенции должны быть определены применительно к профессиональному общению. Содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе, обучение профессиональному общению не может ограничиваться изучением специальной лексики и грамматики. Усвоение тех или иных фрагментов «чужой» профессиональной культуры в качестве основы для взаимопонимания (понимания чужой реальности) является важной составляющей межкультурной компетенции.

Действительно, межкультурная компетенция способствует достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Несмотря на то, что проблемы различных аспектов межкультурной компетенции были предметом исследования в отдельных работах и ранее, они не получили достаточного освещения в рамках концептуальных подходов к развитию межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Полученные теоретические и эмпирические результаты нашли свое отражение в следующих **выводах**:

1. На основе теоретического анализа литературных источников уточнено понятие «межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов» с позиций личностно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов. Межкультурную компетенцию бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности совершать вербальный контакт при личном или коллективном общении, то есть реализовать выражение мыслей и передачу их посредством языка в процессе взаимодействия с другими участниками коммуникации, используя при этом соответствующую ситуации общения систему языковых и речевых норм бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов мы рассматриваем как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности осуществлять общение, используя систему языковых и речевых норм в рамках модели коммуникативного поведения, соответствующей ситуации общения.

В структуру межкультурной компетенции включены следующие базовые компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный.

2. На основании проведенного исследования была обоснована совокупность положений, составляющих теоретическую и методологическую

основу процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов. Компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы составляют методологическую основу процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов и позволяют определить и теоретически обосновать систему закономерностей и принципов, обеспечивающих эффективную реализацию в образовательно-воспитательном процессе вуза исследуемого вида компетенции как интеграционной системы упорядоченных и взаимосвязанных составляющих, функционирующих как единое целое.

3. На основе интеграции компетентностного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов и принципов системности знаний, личностной ориентированности, креативности, коллективного взаимодействия, эмоциональной устойчивости, интегративности, коммуникативности, моделирования, ситуативности, рефлексии разработана и апробирована педагогически целесообразная структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов, включающая в себя структурные (цель, задачи, содержание и др.) и функциональные (целевой, содержательный, процессуальный, результативно-диагностический) компоненты. Основными принципами, лежащими в основе процесса формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов, признаны принципы системности знаний, личностной ориентированности, креативности, коллективного взаимодействия, эмоциональной устойчивости, интегративности, коммуникативности, моделирования, ситуативности, рефлексии. Также в нашем исследовании мы опирались на традиционные дидактические принципы научности, системности, наглядности, доступности, связи теории с практикой.

4. С опорой на методологические подходы нами выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов: ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.

5. Базовым основанием для объективной оценки результативности процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей определен общий суммарный показатель критериев, который включает в себя совокупность следующих трех критериев: критерий сформированности межкультурных знаний, критерий сформированности умений диалогического взаимодействия и критерий сформированности межкультурных отношений.

6. Данные опытно-экспериментальной работы подтверждают результативность процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей через внедрение теоретически обоснованной структурно-функциональной модели: в ЭГ высокий уровень сформированности МКК отмечен у 58,2 % студентов, в то время как в КГ данный уровень демонстрируют только 5,5 % студентов.

7. Внедрение элективного курса «Теория и практика массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия» способствует созданию локальной образовательной среды диалогического взаимодействия и обеспечивает педагогически продуктивную координацию усилий педагогического коллектива вуза по формированию межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. В ракурсе темы совершенствования технологий подготовки будущих бакалавров неязыковых направлений, в частности, требуется непрерывная корректировка содержания и средств обучения, используемых в процессе формирования межкультурной компетенции обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] – М.: Издательство ИКАР, 2009.– 448 с.
2. Амиров А.Ф. Профессиональная социализация и воспитание студентов медицинского вуза: монография [Текст] / А.Ф. Амиров, С.М.Серегин. Уфа: ГРИ «Башкортостан», 2003. - 274 с.
3. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст]: автореф. дис... д-ра пед. наук / Л.А. Амирова. - Уфа, 2009. 42 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 – 230 с.
5. Английский язык для инженеров [Текст]: Учеб. / Полякова Т.Ю. и др. – 5-е изд., стереотип. – М.: Высш. шк., 2005. – 463 с.
6. Английский язык для школ с углубленным изучением иностранного языка [Текст]: Программы общеобразовательных учреждений. - М.: Центр ком, 1996. – С.8.
7. Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. Психология и практика [Текст]/ Е.В. Арцишевская, М.К. Кабардов // Вопросы психологии. М.:Книголюб, 1996. – С. 62-88.
8. Асадуллин Р.М. Система взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО и педагогических вузов [Текст]// Высшее образование в России. – 2009. – №3. С.4-11.
9. Асадуллин, Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности[Текст]: дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук / Р. М. Асадуллин. М., 2000: – 389 с.
10. Асадуллин, Р. М. Технологические параметры инновационного профессионального обучения [Текст] / Р. М. Асадуллин // Образование на рубеже веков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / редкол.: Р. М. Асадуллин и др. ; Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. - Уфа, 2007. – С. 4-8.

11. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения[Текст]: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Астафурова Т.Н. – М., 1997. – 41 с.
12. Аткинсон В.В. Сила мысли в деловой и повседневной жизни[Текст]. Пер. англ. – Орел, 1992.-С.165.
13. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методическое пособие [Текст]/ В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
14. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур [Текст]/ А.А. Белик. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1998. – 241с.
15. Беликов В.А. Теоретические основы решения педагогических проблем: пособие для аспирантов и соискателей [Текст] /В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 21.
16. Бельчиков Ю.А. Культуроведческий аспект филологических дисциплин [Текст] // Филологические науки. – 1998. – №4. – С.48-56.
17. Бенин В.Л. Педагогическая культурология[Текст]: Курс лекций: Учеб.пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
18. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст]/В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144с.
19. Библер В.С. Культура. Диалог культур [Текст] // Вопросы философии. – 1989. – №3. – С. 34-46.
20. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры[Текст]/ Библер В.С. – М: Наука, 1991. – 296с.
21. Бикитеева Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента[Текст]: личностно-смысловой аспект. Дис. ...канд. пед. наук / Бикитеева Р.Р.– Оренбург, 2007. – 198 с.

22. Бикитеева Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Бикитеева Р.Р. – Оренбург, 2007. – 23с.
23. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей [Текст] /И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26.
24. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса [Текст] /И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1996. – №1. – С.45-51.
25. Бордовская Н.В. Педагогика [Текст] /Н.В. Бордовская – СПб.: Питер, 2000. – С.57-87.
26. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
27. Брагина А.А. Лексика языка и культуры страны в лингвострановедческом аспекте [Текст] / А.А. Брагина – М: Русский язык, 1981. – 176с.
28. Брылева В. А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /В. А. Брылева – Пятигорск, 2007. – 23с
29. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Булыгина – М., 1997. – 230с.
30. Быстрой Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии [Текст]: Автореф. дис. д-ра пед. наук / Е.Б. Быстрой – Оренбург, 2006. – 44с.
31. Бюлер К. Репрезентационная функция языка [Текст]/ Пер. с нем., общ.ред. Т.В.Булыгиной/К. Бюлер – М.: Прогресс, 2000. – 528с.
32. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения [Текст]/ М.Л.Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. – №3. – С.23-29.

33. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения – Режим доступа:[http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva %20N.htm](http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm)
34. Василькова О.В. Межкультурная компетенция как составляющая образовательной компетенции студентов неязыкового вуза [Текст]// Формирование иноязычных компетенций у студентов неязыковых вузов: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 18-19 апреля 2012 года, Ижевск; отв. ред. В.В. Поздеев, Н.Н. Изметинская / О.В.Василькова– Ижевск, 2012. – С.13-17.
35. Васьбиева Д.Г. Межкультурная компетенция в структуре целей иноязычного обучения в неязыковом вузе [Текст]// Филологические науки. Вопросы теории и практики/ Д.Г. Васьбиева – Тамбов: Грамота, 2015. – № 8 (50): в 3-х ч. Ч. II. – С. 25-27.
36. Введенская Л.А. Культура и искусство речи [Текст]/ Л.А. Введенская– М, 1995. – 198с.
37. Вербицкий А.А. Активное обучения в высшей школе [Текст]: контекстный подход / А.А. Вербицкий– М.: Высшая школа, 1991. – 204с.
38. Вербицкий А.А. Деловая игра как средство активного обучения [Текст]/ А.А.Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – №3. – С. 129-142.
39. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст]/ Е.М. Верещагин– М.: Русский язык, 1990. – 277с.
40. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Литература и страноведение [Текст]// Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров – М., 1987. – С.31-34.
41. Возгова З.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / З.В. Возгова – Челябинск, 2003. –19 с.

42. Воробьев В.В. Лингвокультурология. (Теория и методы) [Текст]/ В.В. Воробьев. –М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1997. — 332 с.
43. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора) [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / Ю.Л. Вторушина – М.: 2007. 187 с.
44. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития [Текст]/ Л.С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
45. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст]/ Л.С. Выготский – М., Воронеж, 1996. – 512с.
46. Галочкин Е.А. «Пусть меня научат...». Межкультурная коммуникация в учебной аудитории [Текст]// Россия и Запад: диалог культур. Вып. 5 / Е.А. Галочкин– М., 1998. – С.5.
47. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп./ Н.Д. Гальскова – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
48. Гальскова, Н.Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
49. Гармаева С.И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Гармаева– Чита, 2008.–24 с.
50. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения [Текст] // Коммуникативные единицы языка / Н.И.Гез – М.: Изд-во МГПНИИЯ им. М.Тореза. – 1984. – С.43.
51. Гез Н.М. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению [Текст] / Н.И.Гез // ИЯШ. – 1981. – №5. – С43.

52. Гойхман Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации[Текст]: ИНФРА / Я Гойхман ,Т.М. Надеина– М, 1998. – С.135.
53. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С.Ю. Головин – Минск. – Москва: Харвест АСТ, 2001.– с.278.
54. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования [Текст]: автореф. дис д-ра пед. наук /Горовая В.И. – СПб., 1995. – С.44.
55. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема – М., 2007– Режим доступа:<http://vak.com/common/img/uploaded/files/vak/announcements/Kultur/GorodetskayaLA.Doc>
56. Гранин, Ю.Г. Ценность и оценка в социальном познании[Текст]: автореф. дисс... канд. фил.наук /Ю.Г. Гранин. – М., 1980. – С. 12.
57. Григорьева Н.Н. Коммуникационный менеджмент: Учебно-методические материалы[Текст] / Н.Н. Григорьева. – М.: МИЭМП, 2007. – 44 с.
58. Григорьева Н.Н. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников: на материале изучения иностранных языков [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. / Н.Н. Григорьева – Казань, 2004.
59. Грушевицкая Т.Т. Основа межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Т. Грушевицкая – М.: Юнит, 2002. – 352с.
60. Губанова М.И. Развитие субъектной позиции студентов в образовательном процессе вуза: проблемы активизации и обеспечения динамики[Текст]/ М.И.Губанова //Вестник Кемеровского государственного университета. 2016.№ 1 (60). С. 25-27.
61. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика») [Текст]. Дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Губина –М., 2004. 226 с.

62. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.: МГУ, 2000. – 120 с.
63. Гусева А.В. Проблема оценки уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов [Текст] // Вестник МГЛУ. Вып. 477. / А.В. Гусева – М., 2003. С. 48-59.
64. Давыдова Е.М. Межкультурная компетенция как результат самореализации личности студента неязыкового вуза [Текст] / Е.М. Давыдова// Наука и образование. – 2012. – №2. – С.121-124.
65. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт. –М.: «Терра», т. II, 1995.58, с. 313-315
66. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента [Текст]. Дис. ...канд. пед. Наук / Л.Ю. Данилова – Оренбург,2007. 163 с.
67. Дахин А.Н. Модели компетентности участников образования [Текст]: монография / А. Н. Дахин; под ред. чл.-корр. РАО, проф. А. Ж. Жафярова ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 259 с
68. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. Дейк – М.: Прогресс, 1989. – С.21.
69. Деркач А.А. Педагогическая эвристика [Текст]/А.А. Деркач – М.: Педагогика, 1991. – 220с.
70. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / Под ред. М.А. Данилова и М.И. Скаткин. – М., 1975. – 320с.
71. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст] : дис. . д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Елизарова. СПб., 2001. – 371 с.
72. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст]/Г.В. Елизарова –СПб.: КАРО, 2005. –352 с.

73. Елизарова Г.В. Межкультурная коммуникация: сущность, структура и функции [Текст] / Г. В. Елизарова. – М.: Академия, 2014. – 289 с.
74. Елухина И.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики [Текст] / И.В. Елухина // Иностранный язык в школе. – 1989. – №2. С.19.
75. Ерасов Б.С. Социальная культурология [Текст] / Б.С. Ерасов – М.: Аспект Пресс, 1997. – 591с.
76. Загвязинский В.И. Методология и методика диссертационного исследования [Текст] / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1982. – 160с.
77. Закирова А.Б. Формирование поликультурной компетентности учащихся начальных классов сельской школы [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Закирова – Ижевск, 2011. – 22с.
78. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства [Текст]/Серия– Учебники, учебные пособия /Л.В.Занина, Н.П. Меньшикова– Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
79. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования [Текст]/ Э.Ф. Зеер //Образование и наука. – 2002. – №2 (14). – С. 31–50.
80. Зимин В.Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями – Режим доступа:www.Mainskills.ru.
81. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
82. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 220с.
83. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения [Текст]: автореф. дисс. ... доктора псих.наук /И.А. Зимняя – М., 1973. – 32с.
84. Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: автореферат дис.

доктора пед. наук / Кемеровский государственный университет. -Кемерово, 2005.-42 с.

85. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : индивидуально-типологический подход [Текст]: дис. . докт. психол. наук / М. К. Кабардов.– М., 2001. – 354 с.

86. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

87. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Кавнатская – М, 1999. – 206с.

88. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.

89. Карнышев А.Д. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность [Текст] / А.Д.Карнышев // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №28. – С.21-28.

90. Карпухин О.И. Социокультурная ситуация как отражение кризиса культуры в российском обществе [Текст] / О.И. Карпухин// Социально-политический журнал. – 1995. – №4. – С.128-137.

91. Кемерова Н.С. Уровневые проблемно-творческие проекты в формировании компетенций выпускника технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (20). – С. 89-93.

92. Киктева К.С. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2009. – № 3. – С. 185-191.

93. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка [Текст] / И.Е. Колесникова – Минск: Народная Асвета, 1990. – С.22.

94. Колесникова И.Е. Использование ролевых игр для обучения педагогическому общению на иностранном языке [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / И.Е. Колесникова – М., 1986. – 243с.
95. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Колосовская – Челябинск, 2007. – 182 с.
96. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Ю.А. Комарова // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб. : «Каро», 2001. – С. 111-119.
97. Коновалова Р.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Р.А. Коновалова – Челябинск, 1998. – 196с.
98. Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе [Текст] // Иностранные языки в школе. М 2000. – №4. – С. 10-13.
99. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Конышева–СПб.; Минск, 2006.– 181 с.
100. Корнеева Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров [Текст] / Л.И. Корнеева // Вестник УГТУ-УПИ, № 10, 2004 – С.54-61
101. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/ М.Г.Корочкина – Таганрог, 2000. – 179 с.
102. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики [Текст] / В.Г. Костомаров – М.: Гардарики, 2005. – 301 с.
103. Кострова О.Н. Язык и культура: к программе новой специализаций [Текст] / О.Н. Кострова // AlmaMater. – 1994. – №2. – С.18-19.
104. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся [Текст] / В.В. Котов – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т, 1977. – 100с.
105. Коул М. Культурно-историческая психология [Текст] / М. Коул – М., 1997. – 210с.

106. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий [Текст] / В.В. Кочетков – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 416 с.
107. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиций проекта [Текст] / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1988. – №7. – С. 15.
108. Краснова Н.П. Межкультурная коммуникация как диалог культур [Текст] / Н.П. Краснова // Учитель. – 2010. – № 6. –С. 87-88.
109. Кречко Д.А. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода [Текст] / Д.А. Кречко // Высшее образование в России. – 2007 – №9. – С.124-127.
110. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений [Текст] / А.А.Кроник, Е.А. Кроник – М., 1998. – С.293.
111. Крупнов А.И. К вопросу о классификации свойств личности и черт характера // Личность в межкультурном пространстве: Материалы межвузовской научной конференции. М.: РУДН, 2005. - С. 159-163.
112. Крюкова Г.К. Формирование коммуникативных умений у школьников средствами игровых методов [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Г.К.Крюкова – Л., 1985. – 233с.
113. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172с.
114. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина – М., 1990. –С. 77.
115. Культурология: –Учеб.пособ. для вузов [Текст] / Под ред. Г.В.Драча. – Ростов-наДону: Феникс, 1998. – 570с.
116. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. С. Купавская. – М., 2008. – 24 с.
117. Курочкина И. Деловая игра в воспитании качеств лидера [Текст] / И.Курочкина // ВВШ AlmaMater. – 2001. – №8. – С.18-21.

118. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] / Н.М. Лебедева – М. – 281с.
119. Леднев В.С. Содержание образования [Текст] / В.С. Леднев – М.: Высшая школа, 1989. – С.50-52.
120. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы[Текст]/ В.С. Леднев.2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
121. Леонтович О.А. Модернизация содержания и методов иноязычного обучения как приоритетное направление в условиях непрерывного языкового образования. / О.А. Леонтович - Волгоград: Перемена, 2003. - 152с. (поставить вместо 123)
122. Леонтьев А.А. Деятельность и общение [Текст]/ А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – №1. – С.121-132.
123. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения [Текст]/ А.А. Леонтьев. В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 38с.
124. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации [Текст]/ А.А. Леонтьев // Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе. – М.: Изд-во воен. ин-та иностранных языков, 1973. – С. 12-15.
125. Леонтьев А.А. Педагогическое общение [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 65с.
126. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1996. – С. 70-74.
127. Леонтьев А.А. Языкознание и психология [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1966. – 80с.
128. Лернер И.Я. Дидактические основы метода обучения [Текст]/И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1981. – 198с.
129. Лешер О.В., Сафиуллина Л.М.Теоретико-методологические основания развития поликультурной направленности образования студентов вуза:

монография [Текст]/О.В.Лешер, Л.М.Сафиуллина.– Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2011.– 72 с.

130. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст]/ Автор-составитель Л.Н. Щукин – М.: Астрель: Хранитель, 2007 – 746с.

131. Лихачев Б.Т. Педагогика [Текст]: Учеб.пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т.Лихачев. – М., 1998. – С.340.

132. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Педагогика, 1991. – 296 с.

133. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультатив с расширенной сеткой часов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Е.В. Малькова.–М.,– 2000. –25 с.

134. Малькова. Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения [Текст]: дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Малькова.–М.,2000. – 263 с.

135. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова – М., 1996. – 312 с.

136. Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования [Текст] / М.Ю. Мартынова // Этнографическое обозрение. – 2004. – №1. – С.37-51.

137. Маслова В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова – М, 2001. – 430с.

138. Маслова В.А. Лингвокультурология [Текст]: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.

139. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. № 5. – С. 13-18.

140. Мильруд Р.П. Проблема развития школьников средствами иностранного языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 1989. – №3. – С.31-38.
141. Министерство образования и науки РФ Ростовский государственный экономический университет (РИНХ). Рабочая программа дисциплины Б1.В.ОД.6. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Направление подготовки 45.03.02. «Лингвистика». Профиль подготовки 45.03.02.02. «Перевод и переводоведение» [Текст]/ авт. Н.И. Герасимова –Ростов-на-Дону, 2014 г. – 24 с.
142. Миролубов А.А. Споры по основным вопросам рассмотрения методики в первой половине 50-х годов [Текст]/ А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 11 – 19.
143. Миронова И.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / И.А. Миронова – СПб, 2008.– 217 с.
144. Митина Л.М. Психология профессионального развития [Текст]/ Л.М. Митина – М., 1998.– 200 с.
145. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / А.Ю. Муратов // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm>.
146. Мухарова М.Л. Дидактическая игра как средство формирования навыков устной немецкой речи в кризисной школе [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук./ М.Л. Мухарова – М., 1989. – 177с.
147. Мухина И.А., Зарянова Ф.В., Семенова С.Г. Деловые игры [Текст] / И.А.Мухина, Ф.В.Зарянова, С.Г. Семенова. – Л., 1989. – 35с.
148. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] / В.И. Наролина // Психологическая наука и

образование. Электронный журнал, – 2010. - №2. – С.1-11.– Режим доступа: www.psyedu.ru

149. Николаева Л.В. Педагогические основы обучения межкультурной коммуникации в условиях интегрированного курса гуманитарных дисциплин [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Л.В. Николаева – Якутск, 1999. – 179с.

150. Новикова Л.А. Развитие межкультурной компетенции студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Л.А. Новикова – Омск, 2007. – 21 с.

151. Новицкая А.В. Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А.В. Новицкая – Ставрополь, 2012. – 27 с.

152. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.linguanet.ru/>

153. Овсянникова Т.В. Условия формирования межкультурной компетентности у студентов неязыковых вузов [Текст] / Т.В. Овсянникова// Образование и межнациональные отношения: теория и практика многокультурного образования: Материалы Международной научно-практической конференции 27-28 мая 2009г. / Под ред. Э.Р. Хакимова/ ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2009. – С.317-323.

154. Олейник Т.И. Интенсификация обучения диалогической речи с помощью ролевой игры в 7 классе средней школы (на материале английского языка) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Т.И. Олейник – Киев, 1986. – 242с.

155. Орлов А.С. Введение в коммуникационный менеджмент [Текст] / А.С. Орлов – М.: Гардарики, 2009. – 223 с.

156. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза: На материале иностранного языка [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08/ Л.П. Павлова. – Ставрополь, 2004. – 176с.

157. Палагутина М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, –2011. – С. 156-159.
158. Палаткина Г.В. Мультикультурное образования: современный подход к воспитанию на народных традициях [Текст] /Г.В. Палаткина // Педагогика. 2002. – № 5. – С. 41- 47.
159. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова /Под ред. Т.С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.– 176 с.
160. Панферов В.Н. К проблеме форм проявления психического// Интегративный подход в психологии.[Текст] /В.Н.. Панферов – СПб., 2003. – С. 5-14.
161. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
162. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения [Текст] / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1981. – 190с.
163. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И.Пассов. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998. – 158 с.
164. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]. – 2-е изд. /Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
165. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.В. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Текст]. /Е.И. Пассов, В.П.Кузовлев, В.В. Царькова. – М., –1993. – 159 с.
166. Патарая Е.С. Модернизация содержания профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых вузов. Традиции и

инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст] /Е.С.Патарая – СПб.: КАРО, 2007. –288 с.

167. Педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям [Текст] / П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Академия, 2010. – 511 с.

168. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл.ред.Б.М.Бим-Бад. – Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003.– 528 с.

169. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Текст]./Т.Н. Персикова – М.: Изд-во Логос, 2002. – 223с.

170. Петрова Л.С. Деловой английский [Текст]./Л.С. Петрова – СПб.: Союз, – 2001. – 315с.

171. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учеб.пособие [Текст] /П.И. Пидкасистый и др. /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.:Академия, 2010. – С. 113.

172. Писаренко А.Н. Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов [Текст]: дис. ... кандидата педагогических наук. / А.Н.Писаренко– Саратов, 2011.– 202 с.

173. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение [Текст]/В.Я. Платов. – Москва: ИПО Профиздат, 1991. – 187с.

174. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. /М.В. Плеханова– Томск, 2006. – 228 с.

175. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) [Текст]: автореферат дис. ...канд. пед. наук /М.В. Плеханова– Томск, 2007. 24 с.

176. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе

- профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01./И.Л. Плужник – Тюмень, 2003. – 335 с.
177. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореферат дисс... доктора пед. наук. /И.Л. Плужник – Тюмень, 2003.– 50 с.
178. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] /Е.С.Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
179. Поторочина Г.Е. Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков [Текст] /Г.Е. Поторочина – Глазов, 2005.– 50 с.
180. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности [Текст] /Т.В. Поштарева // Педагогика – 2005, №3. – С.35-42.
181. Психология: Учебник для гуманитарных вузов [Текст] / Под ред. В.И. Дружинина. – СПб.: Питер, 2010. – 549 с.
182. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.
183. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Стандарт образования как средство повышения качества подготовки специалистов [Текст] /Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Подготовка специалистов в области образования (структура и содержание) – СПб.: Образование, 1994. – С.8-16.
184. Радовель В.А. Английский язык. Основы компьютерной грамотности [Текст]: Учебное пособие. – Изд. 3-е. /В.А. Радовель–Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 224 с.
185. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. учеб.-метод. Пособие [Текст]/ Ю. Рот, Г. Коптельцева – М.: ЮНИТИ:ЮНИТИ – Дана, 2012. – 223 с.
186. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: Учебное пособие / А.П. Садохин – М.: КНОРУС, 2015. – 254 с.

187. Садохин А.П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации [Текст]/А.П. Садохин// Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2007. –№ 3.С. 39-56.
188. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра культур.наук. /А.П. Садохин– М., 2009. – 42с.
189. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации(опыт системного анализа) [Текст]/А.П. Садохин// Общественные науки и современность. – 2008. - №3 - С.156-165.
190. Садыкова А.Р. Анализ эвристических методов обучения [Текст] / А.Р. Садыкова // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С.90–94.
191. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования [Текст]/Б.А. Сазонов – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006.–С. 173
192. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст]/В.В.Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 18.
193. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук. /В.В.Сафонова – М., 1991. – 528с.
194. Селевко Г.К. Компетентности и их квалификация [Текст]/Г.К. Селевко //Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-142.
195. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. [Текст]/Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. –256с.
196. Синагатуллин И.М. Роль и место иностранного языка в поликультурном социуме [Текст]/И.М. Синагатуллин // ИЯШ. – 2002. – №1. – С.23-29.
197. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика [Текст]/В.А. Слостенин,В.П. Каширин. – Москва: Academia, 2001. – С.216-220.

198. Словарь по социальной педагогике [Текст]/ Автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.,2002. – 388 с.
199. Словарь психолога-практика [Текст]/Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд.,перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.
200. Смирнова Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии [Текст]: дис. ... канд. философ.наук./Н.С. Смирнова – Архангельск, 2007. – 178с.
201. Современный словарь иностранных слов [Текст] – СПб.: Комета, 1994. – 740с.
202. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст]/ Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010.–272 с.
203. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Практикум. – М., 2004. – 389 с
204. Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: Немецкий язык, неязыковой вуз [Текст]: дис. ... канд. пед. наук./ О.В. Сыромясов – М.,2000 – 160 с.
205. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий [Текст]: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/ Д : Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
206. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация[Текст]. / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – С. 25.
207. Толпа Д.В. О средствах формирования профессионально-языковой компетентности [Электронный ресурс] / Д.В.Толпа – Режим доступа:<http://library.sibstu.kts.ru/paradigm/3/tolpa.htm>
208. Томахин Г.Д. Америка через американизмы [Текст]/ Г.Д.Томахин. – М.: Политиздат, 1984. □ С.7-9.

209. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения [Текст]/ Г.Д.Томахин// Иностранные языки в школе. –1980. – № 4. – С. 84-88.
210. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст]. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
211. Тряпицина А.П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст]/.А.П. Тряпицина. – СПб., 2013. – 304с.
212. Тулькибаева Н.Н. Учебная задача как объект методики преподавания [Текст]/Н.Н. Тулькибаева, Г.Д. Бухарова// Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2007. – №2 (44).
213. Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук/Н.С. Тырхеева.–СПб., 2005.–208 с.
214. Тюнников Ю.С. Культурологическая подготовка будущего учителя [Текст]/Ю.С. Тюнников. – Сочи: Изд-во РИО СГУТиКД, 2001. – 140с.
215. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С.292.
216. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз.вуз) [Текст]: дис. ... докт. пед. наук/ В.П. Фурманова – М., 1994. – 475 с.
217. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Текст]: монография / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 123 с.
218. Хайруллина Р.Х. Лингвистика межкультурных коммуникаций: курс лекций [Текст]/.Р.Х. Хайруллина – Уфа: Изд-во БГПУ, 2005.– 138 с.
219. Хакимов Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов//

- Психологическая наука и образование [Текст] / Э.Р. Хакимов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С.74-81.
220. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность Сб. статей / Институт русского языка РАН. – М.-1995 – С.280-287.
221. Халупо О.И. Межкультурная компетенция ситуации глобализации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 5 (16). – С. 192-195.
222. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис... доктора педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006.-389 с.
223. Холл Э. Как понять иностранца без слов [Текст] / Э.Холл – М., 1995. – С.96.
224. Хотинец В.Ю. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности [Текст] / В.Ю. Хотинец // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009.- №10. – С. 59-69.
225. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003 – 415с.
226. Хуторской А.В. Ключевые компетенции [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С.59-64.
227. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.
228. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза) [Электронный ресурс] / О.А. Чекун.– Режим доступа: <http://www.dslib>

229. Черепанов И.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.
230. Чернышов С.В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии (английский язык) [Электронный ресурс]/С.В.Чернышов.– Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com> (дата обращения: 10.04.2016).
231. Чикляукова Е.В. Межкультурная компетенция в профессиональной подготовке специалистов социальной работы [Текст] / Е.В Чикляукова // Вестник ИжГТУ. – Димитровград, 2010. № 2(46). – С. 153-154.
232. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод.пособие [Текст] /. М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
233. Шабанов О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. пед. наук (13.00.18) / Шабанов Олег Александрович; ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа, 2008. – 26 с.
234. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] /В.Д.Шадриков: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.
235. Шаповалов В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития: научное издание [Текст] /В.А. Шаповалов. – Ставрополь: СГУ, 1996. – С. 21-29.
236. Шехтер И.Ю. О временной характеристике речевого общения и бессознательном психическом: К вопросу о порождении речи // Философ, исследования. 1995. № 2. – С. 95-102.
237. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002.–№2. – С.58-62.

238. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования): Монография [Текст] /В.Э. Штейнберг.– Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 136 с.
239. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.
240. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.
241. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – С.39.
242. Эткинд А.М. От свойств к взаимодействиям: становление системной ориентации в психологии личности // Системные исследования – 82. М., 1982. С. 284-300.
243. Якиманская И.С. Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации: монография /под общ.ред С.С. Чернова.– Книга 2.– / И.С. Якиманская Т.Н., Белкина М.В., Громова М.В., Гулакова Д.В., Зайцев Р.М.
244. Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 183 с.
245. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: Дис. ... д-ра пед. наук. - Оренбург, 2008. – 360с.
246. Ярославова Л.А. Английский язык: Учебно-методические материалы для студентов по спец-ти «032100 – Математика. Физика». – Стерлитамак: Стерлитамак.пед. институт, 2003.
247. Auernheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung. – Darmstadt: WBG, 1990.
248. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. – Yarmouth, 1998. –102 p.

249. Bennett J. Cultural marginality: identity issues in intercultural training // Education for the intercultural experience /Ed. by Paige M. –Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – Pp. 109-135.
250. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C. Intercultural interactions Beverly Hills, 1986. –48 p.
251. Brislin R.W., Yoshida T. Intercultural Communication Training:An Introduction Thousand Oaks, 1994. – 123 p.
252. Buhert L. Formation For all: whether this dream is achievable // Prospects: quarterly review of comparative education. 2012. Vol. 32. № 1.
253. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. – N.Y.: Multilingual Matters, 2003. – 283 p.
254. Byram M. AssessingInterculturalCompetenceinLanguageTeaching/ M.Byram // Sprogforum. –Vol. 6. –2009. –№ 18. – p. 8-13.
255. Clyne M. Inter-Cultural Communication at work: Cultural Values in Discourse. Cambridge, 1994.
256. Cushner K., Brislin R.W. Intercultural interactions. – London, 1995.
257. Davis, N., Fletcher, J. and Groundwater-Smith, S. (2009) The Puzzles of Practice: Initiating a collaborative research culture. Canberra, Australia: 2009 Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference, 29 Nov-3 Dec 2009 // <http://www.aare.edu.au/09pap/dav091506.pdf>.
258. Deardorff, D. Policy Paper on Intercultural Competence // Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla Deardorff. – 2006. – P.12-30.
259. Definition of intercultural competence. <http://www.kwintessential.co.uk/articles/info/definition-intercultural-competence.html>
260. DeVito, J. The Interpersonal Communication Book / J. DeVito –2013.

261. Ehrhardt, C. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation. In: Bolten, J., Ehrhardt, C. (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln, -2000
262. Fantini, A. E. (2001, April). Exploring intercultural competence: A construct proposal. Paper presented at the National Council of Less Commonly Taught Languages, Arlington, VA.
263. Hammer, M. R. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 2. – P. 675–695.
264. Glenn A.D. Using Role-Play Activities to Teach Problem Solving // *Simulation and Games*. – 1982. – №2. – P. 199-223.
265. Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. In R. J. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence (International and Intercultural Communication Annual, Vol. 16, pp. 3–71)*. Newbury Park, CA: SageGordon A.K. *Games in the Classroom*. – California, 1970. – 159 p.
266. Knapp, Karlfried. *Intercultural Communication in EESE* // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html>
267. Livingstone C. (1983). *Role play in Language Learning*. Harlow: Longman.
268. Lüsebrink, H.-J. *Interkulturelle Kommunikation/ H.-J. Lüsebrink*. -Stuttgart-Weimar: Metzler, 2005.
269. Lehtonen Jaakko. *Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence* // viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html Retrieved. 2003, December 2.
270. Melanie Walker. *Higher Education Pedagogies*. Open University Press Imprint, 2006.
271. Moosmüller A. *Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse*. In: Roth, K.: *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. München Verlag, 1996. S. 217-290.

272. Patricia Arbens, Elena Solovova. Reflections on learning and teaching. – British Council, Dinternal, 2000.
273. Periscope-review: World News: Учеб. пособие по англ. яз. №7: Издат. ООО «РИТМ ПЛАНЕТЫ», 2005г. – 64 с.
274. Samovar, L. & Porter, R. Intercultural Communication: An Introduction. Belmont, California. 1991.
275. Sarah Cunningham, Peter Moor. New Cutting Edge. Intermediate. Student's Book. Pearson Education Limited, 2007.
276. Sarah Cunningham, Peter Moor. New Cutting Edge. Pre-Intermediate. Student's Book. Pearson Education Limited, 2008.
277. Scheflen A.E. The significance of posture in communication systems// Psychiatry, 27, 1964, p.316–319.
278. SchusterD., GenkovaP. Diversity-sensitive personnel management – a quantitative analysis from the perspective of HR managers // ВісникОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія.– Т. 19.Вун.2(32). – 2014. – С. 359-364.
279. Spitzberg Brian H. The Dark Side of Interpersonal Communication. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007.
280. Tony Grice. Nursing.Oxford English for Careers.OxfordUniversityPress, 2007.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов	43
Таблица 2 – Тематический план изучения спецкурса «Теория и практика массовых коммуникаций в процессе межкультурного взаимодействия» для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «44.03.05 – Педагогическое образование», профиль «Информатика»	120
Таблица 3 – Уровни сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов до эксперимента и после эксперимента	132
Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров неязыковых специальностей вузов	129
Рисунок 2 – Показатели высокого уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов	129
Рисунок 3 – Показатели среднего уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов	130
Рисунок 4 – Показатели низкого уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов	131

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1****Примеры упражнений для закрепления речевых навыков
межкультурной компетенции****I.**

1. Mr. Brown покажет вам фотографии английских учреждений, которые он сделал специально для вас. Он назовет эти здания:

- a) Послушайте и постарайтесь понять, что находится в этих зданиях;
- b) Послушайте еще раз и постарайтесь переспросить, чтобы показать свою заинтересованность собеседнику.

2. Mr. Brown собирается посетить Россию, и его интересует все, что связано с нашей страной. Покажите ему фотографии и назовите их по-английски.

II.

- 1. Послушайте и поймите, о чем рассказывает диктор.
- 2. Повторите за диктором.
- 3. Переспросите диктора.
- 4. Покажите на карте достопримечательности Англии (Шотландии, Северной Ирландии, Австралии, США и тд.) и назовите их.
- 5. Прочитайте и поймите надписи и соотнесите их с фотографиями.
- 6. Подпишите знаки обозначающие аэропорт, метро, автобусная остановка, отель для русских, которые собираются ехать в Англию.

III.

- 1. Послушайте текст и скажите, как можно попросить прощения по-английски.
- 2. Послушайте текст и скажите, как можно отказать в выполнении просьбы по-английски.
- 3. Послушайте текст и скажите, как можно попросить помочь по-английски.

IV.

- 1. Сравните способы приветствия (отказа, прощения и тд.) в родной и английской культуре.

2. Какой способ выбрали бы вы при общении с русским/ англичанином/ американцем в следующих ситуациях общения? Почему?

3. Выслушайте просьбу Mr. Brown и откажите ...

4. Попросите Mr. Brown и отреагируйте на его отказ.

V.

1. Вы находитесь в центре Лондона. Вы потерялись и не знаете, где находится ближайшее метро. Спросите об этом англичанина.

2. Вы находитесь в книжном магазине. Не можете найти интересующую вас книгу. Спросите продавца по-английски о ней.

3. Вы пришли в ресторан. Вам нужно пригласить официанта и сделать заказ по-английски.

4. Вы находитесь за границей. У вас разболелся зуб. Вам нужно записаться на прием к доктору, объяснить ему, что у вас болит.

5. Вы находитесь за границей. У вас сильно разболелась голова. Вам нужно спросить о нахождении ближайшей аптеки, объяснить провизору, что у вас за проблема.

VI.

1. Сравните способы выражения совета в русской, башкирской и английском языках, от наиболее настоятельных до самых мягких. Найдите соответствия английским фразам, выражающим совет, в русском и английском языках и запишите их.

2. Сравните правила поведения англичан за столом с аналогичными правилами в России и в Америке. Предположите какие затруднения могут возникнуть у них оказавшихся за одним столом не знающего эти правила.

3. Сравните невербальные способы приветствия существующие в английской, американской и русской культурах.

4. Сравните невербальные способы прощания существующие в английской, американской и русской культурах.

Примеры ролевых игр для совершенствования речевых навыков и умений в аспекте межкультурной компетенции

1. Подойдите к незнакомому англичанину на улице и спросите его, как добраться до метро. Незнакомец извиняется и на вопрос не отвечает.
2. Спросите незнакомого человека на улице (англичанина) как пройти до музея Мадам Тюссо. Незнакомец показывает дорогу, но вы знаете, что это неверный путь (вы там уже проходили).
3. Спросите у коллеги на работе как нужно заполнить бумаги, поставить число в переписке.
4. Посмотрите на фотографию и представьте, что вы оказались в подобной ситуации. Разыграйте эту ситуацию с партнером.
5. Прослушайте диалог и разыграйте ситуацию представленную в диалоге.
6. Подойдите к полицейскому и узнайте у него как добраться до Трафальгарской площади.
7. Вам нужно срочно позвонить, но у вас нет телефона. Нужно попросить у незнакомца телефон.
8. Вас пригласили на вечер, но на входе вас не пускают. Не могут найти вашу фамилию в списке гостей (написана не правильно). Объясните, что вы приглашены, попросите позвать вашего друга англичанина.

Приложение 3

Примеры грамматических упражнений по формированию иноязычных грамматических навыков

1. Translate into English.

1) Японцы не едят ложками. Они обычно едят палочками. -

.....

2) Как японцы едят суп? -

.....

3) "Коровы являются священными в Индии, не так ли?" — "Да, это так"

.....

4) Какой напиток обычно спрашивают американские дети во время полета? -

.....

5) Часто идет дождь в Австралии?

.....

2. Complete the sentences. Use the words in brackets.

Example: How often does she go to the theatre? (she, go)

1) What time? (the train, leave)

2) My brotherat home. (not live)

3) Wherefrom? (you, come)

4) IJillme very much. (not think, like)

5) What timeafter work? (Ken, get home)

6) Penny.....Calgary in Canada. (come from)

7) How many languages? (you, speak)

8) Anne.....coffee, but she tea. (not drink, like)

3. Раскройте скобки. Поставьте глаголы в Present Simple или Present Progressive, чтобы выразить действие, которое произойдет в будущем.

- 1) I know that he (to leave)for the village tomorrow.
- 2) I am not going (to have)..... car much longer. I (to sell) it next week.
- 3) The next train (to leave)Tonbridge at six o'clock. You can still catch it.
- 4) Ted (to come).....here this morning?
- 5) Duncan said: "I (tothe University tomorrow. The term (to begin).....soon".
- 6) What you (to do) tonight?

4. Put the verbs in brackets in the correct tense.

Example: My wife normally works at home, but she is spending this month in Nottingham.

She is teaching in a summer school there. (work, spend, teach)

- 1) A: Look, it.....again.
B: Yes, it.....most days at this time of year. (rain, rain)
- 2) Goodnight, I.....to bed. I always.....to bed early during the week. (go,go)
- 3) Most days John.....to work, but since it.....today he.....his car to work. So Mary.....her shopping at the local shop instead of the supermarket where she usually.....
(cycle, rain, take, do, go)
- 4) A: Where are the children?

B: They.....in the garden. They.....home from school at about four and usually.....straight out to play with their friends. (play, get, go)

5) We usually.....the news on TV at seven o'clock, but tonight we.....that new soap opera. (watch, watch)

5. Choose the correct form of the verb.

Example: My daughter is working in a restaurant for the summer, but she doesn't like it very much. (works / is working, doesn't like / isn't liking)

- 1) The teacher is angry. His pupils to him. (don't listen / are not listening)
- 2) He.....to talk to James now. (is not wanting / does not want)
- 3) I often try to read the newspapers in English but I very much. (am not understanding / don't understand)
- 4) "Don't shout", she said, "Iyou." (hear / am hearing)
- 5)anything? (Do you see / Are you seeing)
- 6) He anything at the moment. (isn't remembering / doesn't remember)
- 7) Ihe Helen., (think / am thinking, isn't loving / doesn't love)

6. Open the brackets. Read aloud, translate into Russian, explain the usage of Present Progressive and Present Simple.

- 1) He (not to *speak*).....English well.
- 2) You (to eat)..... fruit every day?
- 3) He (to understand)..... you well?
- 4) Why he usually (to come)very late?
- 5) The football season (to start)in August.
- 6) Look, Mary (to get)into the car.
- 7) Who Katy (to talk)..... to?
- 8) What you (to look)at?

- 9) They (to buy) new furniture.
- 10) What the (to do)..... now? He (to write)a new book.
- 11) You (have)..... many friends now?
- 12) He is on holiday. He (to have).....a wonderful time.
- 13) What he (to want).....?
- 14) At what temperature water (to boil).....?

7. Use will or to be going to.

Example: A: Have you decided how to spend the prize money?

B: Well I think we will buy a new car, but we haven't decided yet. (buy)

1) A: Wendy is in hospital.

B: I didn't know that. Of course I.....her get-well card. (send)

2) A: I heard yesterday that Wendy is in hospital.

B: Yes I know. We.....some money at work to send her some flowers. (collect)

3) A: Have you got tickets for the concert?

B: Yes. We.....on Sunday. (go)

4) A: Have you got tickets for the concert?

B: Not yet. But I think we.....on Saturday if we can. (go)

8. Translate into Russian.

1) I'll call you as soon as he comes. -

.....

2) Fred will read the book after he does his homework. -

.....

3) Wait till Tom comes. -

.....

4) Mr McLennan will buy a computer when he saves enough money.-

.....

5) What will your friend do if a mailman doesn't deliver his mail. -

.....

6) What will you do if you don't know how to work on a computer? -

.....

7) If Lena has some time, she will write a letter to her friend.-

.....

8) If they can help you, they will do it.—

.....

9. Put the verbs in brackets in the correct tense.

1) If he (come).....at 2 p.m., I (to see).....him.

2) If he (play).....well, he (get).....into the team.

3) If she (draw).....a family tree, she (know).....much interesting information.

4) Lena (not to know).....when her parents (arrive).....

5) He (go to the doctor).....if he (catch).....a bad cold.

6) They (play).....football if they (have).....time.

7) If I (be) in a bad mood, I (call)..... my friend.

10. What will happen if...

Example: ...if you catch a bad cold (go to the doctor).

If I catch a bad cold, I will go to the doctor.

1) ...if your friend sends you a letter (answer)

.....

2) ...if you go to your granny (swim).

.....

3) ...if your friends go hiking (pitch a tent, make a fire).

.....

4) ...if you receive a letter from an American friend (answer in English).

.....

5) ...if it rains (take an umbrella).

.....

6) ...if you have to go to America (learn a lot of English words).

.....

7) ...if you can't translate the text (ask a friend to help).

.....

8) ...if your mother is busy (wash the dishes).

.....