

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»

Факультет подготовки учителей начальных классов  
Кафедра русского языка и литературы и методики обучения  
русскому языку и литературе

Направление 44.04.01 – Педагогическое образование  
Магистерская программа – Педагогика высшей школы

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

### Магистерская диссертация

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВЫХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Выполнила:

магистрантка Черепанова Екатерина Андреевна

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор

Свиридова Анна Валерьевна

Работа Чехов к защите

« 16 » ноября 2017 г.

Зав. кафедрой Шиганова  
(подпись)

доктор филологических наук, профессор

Г.А. Шиганова

Челябинск 2017 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	11
1.1 Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей как актуальная проблема педагогики высшей школы .....	11
1.2 Теоретико-методологическая основа развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей .....	21
1.3 Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей .....	32
1.4 Педагогические условия развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей .....	46
Выводы по главе 1 .....	62
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	65
2.1 Диагностический этап опытно-поисковой работы .....	65
2.2 Процессуально-технологические особенности развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей .....	82
2.3. Итоги проведения опытно-поисковой работы .....	99
Выводы по главе 2 .....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	107
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	109

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время взаимодействие между странами становится тесным и современное отечественное образование все больше стремится к интеграции в систему мирового образовательного пространства. Такое стремление, прежде всего, обусловлено присоединением России к Болонской конвенции. Это делает необходимым совершенствовать подготовку специалистов с высшим образованием согласно международным стандартам. Основные принципы инновационного характера развития образования содержатся в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2020 г. «Концепция-2020: развитие образования». Актуальным становится вопрос необходимости активного использования компетентностного подхода в образовании и внедрения образовательного процесса наряду с традиционными инновационными средствами, методами и формами формирования коммуникативной компетенции студентов вузов.

**Актуальность** исследования проблемы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов обусловлена рядом причин, в число которых входит потребность устанавливать контакты с представителями других культур и носителями иностранных языков. В этой связи специалист должен уметь преодолевать неизбежные трудности при соприкосновении с другой культурой, проявлять толерантность к иному укладу жизни.

**Степень разработанности проблемы** характеризуется наличием научных трудов и концепций в области педагогики, психологии, культурологии и лингвистики следующих авторов:

– проблемы педагогики высшей школы – А.А. Андреев, Ж.А. Конова, В. П. Андронов, Т. Д. Андропова, Н.И. Мешков и др.;

– методика преподавания иностранных языков – В.В. Сафонова, И.И. Халеева;

– обучение иностранным языкам в вузах на неязыковых специальностях – И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.А. Мильруд, К.А. Митрофанов, Т.С. Серов;

– социокультурная компетенция и диалог культур – М.М. Бахтин, М.Р. Ванягина, Е.М. Верещагин, Н.Г. Гальскову, В.Г. Костомаров, Г. Нойнер, В.П. Фурманов, А.Е. Чикунов.

– концепция диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам – О.А. Артемьева, Т.Н. Астафурова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова);

– основы межкультурной и языковой коммуникации – Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, Э.П. Шубин, Н.Л. Грейдина, В.П. Фурманова.

Таким образом, есть основания утверждать, что в процессе изучения межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов возникает ряд **противоречий**:

– с одной стороны, между высокой потребностью на данном этапе современной жизни в качественной подготовке выпускников высших учебных заведений, способных выстраивать межкультурное общение в соответствии с особенностями другой культуры, с другой – необходимостью совершенствовать в этой связи методики развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов;

– с одной стороны, с необходимостью создания научно обоснованной методики развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов, с другой – ее недостаточной теоретической подготовленностью;

– с одной стороны, между явной потребностью в методике развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов, с другой – недостаточной ее технологического оснащения.

Отмеченные противоречия обусловили выбор темы диссертации и позволили определить научную **проблему исследования**, которая заключается в определении практических путей реализации развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов в изучении иностранного языка в вузе с целью достижения умений успешно вести межкультурный диалог, а также ориентации студента на толерантное отношение к другой культуре и учет ее индивидуальных особенностей.

Все вышеизложенное определяет выбор темы исследования: «**Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей**».

**Цель исследования** заключается в разработке модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов вузов неязыковых специальностей.

**Объект исследования** – процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей, обеспечивающий способность к пониманию ценностных национально-специфических особенностей другой культуры.

**Предмет исследования** – педагогическое обеспечение процесса развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

**Гипотеза.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей эффективно если:

1) в качестве теоретико-методической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей выступит соединение компетентностного подхода на общенаучном уровне, лингвокультурологического подхода на конкретно-научном уровне и партисипативного подхода на методико-технологическом уровне;

2) создана соответствующая дидактическая модель, обеспечивающая диалог культур путем введения в контекст обучения лингво-

культурологического материала, способствующего осуществлению взаимосвязи языков и культур и включающая в себя коммуникативный культурологический и лингвистический компоненты содержания;

3) педагогическими условиями развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей являются: актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов, применение партисипативных методов обучения иностранному языку будущих специалистов, включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей, использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Исходя из выдвинутой гипотезы и в соответствии с поставленной целью в исследовании, ставились и решались следующие **задачи**:

1. Произвести теоретико-методический анализ состояния проблемы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей и выявить дидактические возможности дисциплин языкового цикла в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

2. Разработать структурно-функциональную модель развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

3. Выявить, теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

4. Выполнить опытно-поисковую работу по проверке результативности разработанной методики развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили:

– концептуальные положения отечественной и зарубежной педагогики о понимании содержания способов, механизмов формирования и ста-

дий образовательного процесса в высшем учебном заведении в процессе изучения иностранного языка (Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.М. Фролова, И. А. Зимняя, О.А. Лискина, И.Ю. Макурина, Е.Ю. Никитина);

– основные исследования характеристик межкультурной коммуникативной компетенции и труды по организации обогащения межкультурной коммуникативной компетенции (Е. А. Вильчицкая, Е.В. Грош , Р.П. Мильруд, М.Н. Раздобарова О.Т. Солтанбекова, С.Г. Тер-Минясова).

**Теоретические методы** исследования включают в себя исследование лингвистической, философской, психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, а также изучение педагогического опыта.

**Эмпирические методы** связаны с наблюдением (целенаправленный и включенным), анкетированием, беседами со студентами, как индивидуальными, так и групповыми, педагогическое моделирование, организация и анализ опытно-экспериментальной работы, статистические методы обработки экспериментальных данных.

**Научная новизна** исследования определяется представлением с научной точки зрения процесса развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов как методический ориентир обеспечения направления педагогической науки на уточнение содержания и структуры межкультурного образования высшей школы:

1. Обосновано, что теоретико-методической основой развития межкультурной коммуникативной компетенции является соединение подходов на трех различных уровнях: компетентностного подхода на общенаучном уровне, лингвокультурологического подхода на конкретно-научном уровне, партисипативного подхода на методико-технологическом уровне. Такой синтез обеспечивает реализацию ведущих тенденций современного образования, социокультурные факторы его развития и межкультурного образования высшей школы в целом. Это позволило точнее сформулиро-

вать цель, формы, методы и содержание развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Уточнена сущность, структура и объем понятия «межкультурная компетенция», определены психолого-педагогические границы проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

2. Спроектирована методика развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов на основе принципов теории и методики обучения в высшей школе и принципов, отражающих идеи межкультурной коммуникативной компетентности.

3. Методико-технологической составляющей развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов является коммуникативная задача.

4. Педагогическими условиями реализации методики развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов является: актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов, применение партисипативных методов обучения иностранному языку будущих специалистов, включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей, использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

**Теоретическая значимость** заключается в следующем:

- теоретически обоснована технология проектирования процесса развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов;
- выделены критерии для определения уровней развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов;
- определены и экспериментально проверены условия эффективной реализации дидактической модели развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

**Практическая значимость:** сформированные в диссертации положения могут использоваться в управлении учебным процессом в высшей школе, материал исследования призван способствовать повышению каче-



ства подготовки специалиста в вузе на основе учебно-методических пособий.

**Опытно-поисковая база исследования.** Обозначенные положения проверялись в процессе опытно-поисковой работы, которая осуществлялась нами в течение 2,5 лет с 2015 по 2017 гг. В исследовании приняли участие 114 студентов Русско-британского института управления в г. Челябинск, учащихся на специальностях 080400.62 – управление персоналом, 080200.62 – менеджмент (управление проектами). Опытно-поисковая работа осуществлялась в процессе обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку.

Первый этап (сентябрь – октябрь 2015 г.) посвящен осмыслению теоретико-методологических аспектов исследования, выявлялась степень изученности выбранной проблемы исследования в педагогической практике и научной литературе, формировались ведущие понятия исследования, такие как: объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и его понятийное поле.

Второй этап (ноябрь 2015 г.) посвящен уточнению гипотезы и задач исследования. На данном этапе использовалась теоретико-методическая основа исследования, выявлялись особенности содержания методики развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов и педагогические условия, необходимые для ее реализации.

Третий этап (декабрь 2015 г. – май 2017 г.) посвящен реализации и апробации структурно-функциональной модели и анализу хода эксперимента.

Четвертый этап (сентябрь – ноябрь 2017 г.) посвящен анализу и обработке полученных данных, их статистической обработке, синтезу полученных результатов, оформлению магистерской работы.

**Обоснованность и достоверность** результатов и основных выводов работы определены исходными научными положениями исследования процесса развития межкультурной коммуникативной компетентности сту-

дентов как социально-педагогического феномена; целенаправленным использованием связанного между собой обозначенных методов, соответствующим объекту, предмету, цели и задачам исследования, разработкой теоретико-методологической модели межкультурной коммуникативной компетенции; заключительной проверкой выдвинутой гипотезы исследования; обработкой результатов исследования с помощью методов математической статистики.

**Апробация и внедрение** результатов проведенного исследования осуществлялись в публикациях автора: «Теоретико-методологическая основа развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей» (Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки, 2017), «Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей» (Наука: прошлое, настоящее, будущее, 2017), «Педагогические условия развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей» (The scientific heritage, 2017).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методической основой развития межкультурной коммуникативной компетенции является синтез подходов на трех различных уровнях исследования, ориентированных на нереализованный потенциал в сфере развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов, способный значительно обновить методологию изучения проблемы, методико-технологическое сопровождение и теоретическое обоснование. Среди них мы выделяем компетентностный подход на общенаучном уровне, лингвокультурологический подход на конкретно-научном уровне и партисипативный подход на методико-технологическом уровне.
2. Спроектирована методика развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов на основе принципов теории и ме-

тодики обучения в высшей школе и принципов, отражающих идеи межкультурной коммуникативной компетентности.

3. Методико-технологической составляющей развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов является коммуникативная задача.

4. Педагогическими условиями реализации методики развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов является: актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов, применение партисипативных методов обучения иностранному языку будущих специалистов, включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей, использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Структура диссертации предопределена логикой исследования и поставленными задачами, включает введение, две главы, заключение и библиографический список. Объем диссертации – 116 страниц.

# **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

## **1.1 Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей как актуальная проблема педагогики высшей школы**

Система высшего профессионального образования непрерывно совершенствуется и на современном этапе ставит перед собой задачу подготавливать профессионалов с прочной базой необходимых практических умений и специальных знаний по направления, относящимся к их будущей профессиональной деятельности. Нужда в высококвалифицированных профессионалах растет и на современном этапе считается необходимым готовить специалистов, которые могут решать задачи различного уровня сложности, производить необходимые модификации соответствующие требованиями профессии и социокультурной роли будущего специалиста. Так, главной целью профессиональной подготовки и обучения в высших учебных заведениях становится компетентность в профессиональной области. Эта же идея закреплена в основополагающих документах по реформации образования, где закреплено положение о том, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической коммуникационной, информационной и прочих сферах» [37, с. 102].

Употребление категории «компетентность» характерно для применения в области профессиональной деятельности и чаще всего употребляется для характеристики специалистов и уровня их подготовленности.

В переводе с латинского понятие «компетенция» (compete) означает подходить, соответствовать. Исходя из его первоначального значения, можно говорить, что компетенция – это соответствие предъявляемым требованиям и стандартам в определенных областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми для этого знаниями и способностью уверенно добиваться поставленных целей, достигать необходимых результатов и владеть ситуацией [38, с. 177].

По данным Словарь С.И. Ожегова, компетентным человеком определяется «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области правомочный, имеющий право на существование определенного вида деятельности, квалифицированный, профессиональный» и соотносит с термином специалист [45, с. 159]. Таким образом, данное определение позволяет ассоциировать термин компетентность с качественной характеристикой личности специалиста, владеющего знаниями и опытом профессиональной деятельности.

Педагогический словарь также трактует «компетентность» как способность именно специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его компетенцией, т.е. кругом полномочий, профессиональных обязанностей [46, с. 28].

Так, компетентность представляется нами как качество, характеристика личности, которая дает право принимать решения и формировать собственные суждения, экспертные для определенной области. В основе компетентности лежат такие качества как интеллектуальный опыт по изучаемому предмету, осведомленность по актуальным вопросам, опыт социального взаимодействия по профессиональной теме, что подтверждает, что категория «компетентность» – явление собирательное и носит интегративный характер.

С психолого-педагогической точки зрения вопрос компетентности рассматривается в многочисленных трудах с разных точек зрения: компетенция как новая парадигма результатов образования (И.А.Зимняя); инно-

вационная модель профессиональной подготовки специалистов и компетентностный подход (Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков); компетенции в современном обществе (Дж. Равен); профессиональная компетентность как качество образования (А.А. Дорофеев); сущностные характеристики этой компетентности (О.А. Булавенко); технология формирования профессиональной компетентности (Л.Л. Никитина).

Образование, имеющее в своей основе компетентностный подход начало свое формирование еще в 70-х годах XX века в Америке и было предложено Н.Холмским в 1965 г. Он отметил, что «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции». Тем самым он вводит семантическую противопоставление термина «языковая компетенция» термину «использование языка», так как, по его мнению, не всегда теоретические знания о применении языка используются в реальной практике языкового общения. Н.Холмский создал «идеального говорящего-слушающего», в то время как реальный носитель языка квалифицировался как объект психологического, социологического, дидактического исследования, а не лингвистического [576 с.427].

В то же время в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959) категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [63, с. 330].

И.А. Зимняя, в свою очередь, соотносит это понятие с потенциальными психологическими новообразованиями, состоящими из знаний, представлений, программ (алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека [18, с.8].

Исходя из сущности термина компетентность, Ю.Г. Татур отмечает в своей работе, что стать компетентным человек может только после приоб-

ретения адекватных информации, знаний и практического опыта. Следовательно, в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль. В отношении к профессиональным знаниям и опыту это прямо относится и к высшей школе [53, с.12].

Различные авторы рассматривают понятие «компетентность» в контексте профессиональной деятельности с разных точек зрения: одни авторы убеждены, что это интегративное качество специалиста (Л.Ю. Кривцов), другие – теоретико-прикладная подготовленность к использованию знания (С.Е. Шишов, М.А. Чошанов), третьи – актуальный уровень владения знанием о жизнедеятельности (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель), четвертые – социальная и профессиональная пригодность (Б.С. Гершунский, Е.А. Климов).

Для российской педагогики понятие «компетенция» и «компетентность» являются относительно новыми, и понятно, что на протяжении некоторого времени наблюдались различия и противоречия в их понимании. Действительно, «компетенция» и «компетентность» имеют свои смысловые оттенки. В середине XX века было окончательно заложено понимание различий между этими понятиями. По мнению Е.Ю. Никитиной компетентность понимается как интегративное качество специалиста, базирующееся на приобретенных знаниях, успешно реализованных в социально-профессиональном опыте человека; это система проявленных компетенций, выражающихся в отдельных структурных элементах знаний, профессиональных действия и профессионально ценных личностных качеств [41, с. 54].

Традиционно в отечественной и зарубежной педагогике за основу для выражения учебных достижений брались знания, умения и навыки и понятие компетентность в отечественной педагогике начинает использоваться как термин для описания конечного результата обучения только в конце XX века, что отражено в работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. А. Петровской и др.

Рассматривая понятие компетенции, становится важным вопрос об их классификациях. В психолого-педагогической литературе в настоящее время выделяют несколько направлений. Исходя из того, что человек является субъектом общения, проявляется и реализуется в системе отношений к обществу, другим людям и к себе, что компетентность человека имеет вектор аксиологического развития и входит в состав профессионализма. И.А. Зимняя выделила 10 компетенций, которые составляют 3 блока: личностные, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту деятельности, общения; социальные компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы и деятельностные компетенции, относящиеся к собственной деятельности человека. Она отмечает достаточно большую сложность измерения и оценивания компетенций. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему – проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определение новой парадигмы результата образования [19, с.84].

Анализ представленных работ, а также трудов В.И. Андреева, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова и нормативных документов по модернизации современного высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что социально-личностные компетенции выделены во всех классификациях и определены как: социально-личностные (В.Д.Шадриков); коммуникативные компетенции социального взаимодействия (И.А.Зимняя); компетенции в сфере социальных отношений (Ю.Г.Татур); личностные и компетенции межличностного общения (И.П.Колесов); личностные и межличностные компетенции (В.И.Андреев).

Д. Слобин выделил термин «языковая способность», который отражает потенциальное знание языка и «языковую активность» или реальную речь в реальных условиях. В своей работе он указал на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что



он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [49, с. 136]. Это привело к сдвигу исследований в сторону человеческого фактора и обострило проблему происхождения и развития языковой коммуникативной компетенции.

Термин «коммуникация» представляет собой универсальное понятие, которое в настоящее время используется во всех науках. В переводе с латинского *communicatio* (*communicare*) – делать общим, связывать, общаться и понятие «коммуникация» определяется, как акт общения, передачи информации от человека к человеку при помощи языка и других знаковых систем [23, с. 114].

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные деятели. Наиболее выдающимися среди них можно считать Институт русского языка им. Пушкина (М.Н. Вятютев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Э.Ю. Сосенко, А.Н. Щукин), представители метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методисты и психологи И.Л. Бим, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, Э.П. Шубин; среди зарубежных исследователей следует отметить разработки немецкого ученого Г.Э. Пифо, английского и американского ученых Г.Ундсона, У.Литлвуда, французского исследователя С.Савиньона и многих других.

Коммуникативный подход характеризуется, прежде всего, отказом от запретов аудиолингвального и аудиовизуального методов, т.е. родной язык используется в качестве средства семантизации и, что важно, определяющим становится не заучивание лексического материала и грамматики, а реализация потребностей обучаемых, осуществление ими собственных коммуникативных намерений. Исходя из анализа этих потребностей, первоначальное значение придавалось цели, которую ставит перед собой участник общения и тому, что именно он хочет сообщить в определенной ситуации, и грамматическая роль слова во фразе отступала на второй план.

Проблемы мотивации в обучении при таком подходе обострились. В качестве необходимой предпосылки и главного успешного условия владения языком, передовые педагоги выделили интерес, мотивацию, желание, психологический комфорт, радость, положительно эмоционально окрашенные отношения между партнерами общения.

В современной психологии и педагогике процесс обучения определяется как взаимно опосредованная активность преподавателя и студента и так становится актуальной проблема диалога в обучении или проблема педагогического общения. В это связи, возрастает интерес к групповым формам познавательной деятельности, учащаются тенденции перехода от информационных к активным формам и методам обучения, которые включают в себя элементы проблемности, исследовательского поиска, игры, преобладают развивающие, активизирующие, интенсивные, игровые способы управления учебно-воспитательным процессом.

Важным при усвоении языка признается не только овладение фоновыми историко-культурными знаниями и активное использование набора лексических единиц и грамматических структур, но и способность быстро реагировать на всевозможные непредвиденные ситуации в ходе общения и незамедлительно определять адекватную линию речевого поведения, корректно выбирать конкретные средства из арсенала общих знаний и употреблять их сообразно сложившейся ситуации.

Наряду с коммуникативной целью обучения выделяют практическую и профессионально-направленную цель (Т.Н. Астафурова, А.Л. Бердичевский, В.В. Свафонова и др.), а также воспитательные, образовательные, развивающие цели, которые в последнее время объединяют в личностно-формирующую цель обучения (В.В. Сафонова). Реализация этих целей проявляется в готовности специалиста содействовать налаживанию межкультурных связей и представлять свою страну на международных конференциях, относиться с уважением к духовным и культурным ценностям других стран и народов.

Важно отметить, что коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку его использования в реальном общении. Коммуникативная языковая компетентность включает в себя как знания или компетенцию, так и способность к применению данной компетенции в приемлемом контекстуализированном коммуникативном языковом использовании. Л.Ф. Бахман выделяет три компонента коммуникативной языковой способности: языковую компетенцию, как набор специфических языковых компонентов, реализующихся в коммуникации посредством языка; стратегическую компетенцию, как ментальную способность для применения языковой компетенции в контекстуальном коммуникативном языковом использовании; а также психофизиологические механизмы (навыки) [62, с. 208].

Вместе с этим, Р.П. Мильруд в состав коммуникативной компетенции включает четыре основных компонента, к которым относит грамматический, прагматических, стратегический и социокультурный компоненты [39, с. 68].

Е.Ю. Никитина отмечает, что при недостатке любой из перечисленных компетенций активизируется коммуникативная компетенция или коммуникативные стратегии. Это позволяет при дефиците лингвистических ресурсов, недостаточном знании правил социокультурной приемлемости обеспечить эффективную коммуникацию. Так, коммуникативно-интерактивная компетенция обеспечивает взаимосвязь лингвистической, прагматической и социокультурной компетенций вследствие своих свойств компенсировать недостаточные ресурсы говорящего.

Компетенции, которые подлежат формированию в ходе обучения будущих специалистов, разделяют на две большие группы – общие и специфические. При обучении студентов того или иного профиля особую роль играют специфические компетенции, разрабатываемые для каждой предметной области и позволяющие моделировать профессиональную личность будущего специалиста. Обучение студентов вузов неязыковых

специальностей иностранным языкам включает, помимо прочего, развитие у обучаемых коммуникативных компетенций (лингвистической, прагматической, социокультурной), особое место среди которых занимает межкультурная коммуникативная компетенция, практическая значимость владения которой обусловлена современным спросом на специалистов различных профессий, способных к межкультурному общению в сфере профессиональной деятельности.

Термин «межкультурная коммуникация», по словам Н.Д. Гальсковой, зародился в США, где широко использовался в сфере психологических тренингов. В ходе специально организованных занятий проводилась подготовка людей к долгосрочному пребыванию за границей. Людей готовили к восприятию инородной культуры во всевозможных проявлениях, к способности адекватно реагировать на проявление чуждого и незнакомого и в связи с этим преодолевать коммуникативные барьеры [9, с. 5].

О.В. Куликова под определением межкультурная коммуникативная компетенция понимает способность и готовность строить отношения с представителями других культур, а также умение и желание достичь понимания в контактах с представителями другой культуры вербальными и невербальными средствами. Предполагается, что в ходе изучения иностранного языка как языка специальности происходит овладение обучающимися межкультурной коммуникативной компетенцией в сфере профессионального общения, что означает приобретение знания «чужой» деловой (и / или корпоративной) культуры, а также умений интерпретации явлений этой культуры и адекватного вербального и невербального поведения в условиях иноязычного делового общения [27, с.48].

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.В. Николаев, В.П. Фурманова и др. предлагают понимать под межкультурной коммуникацией диалог культур, представляющий собой способ организации общечеловеческого общения, предполагающий обмен информацией и культурными ценностями, благодаря адекватному двустороннему пониманию участников коммуни-

кативного акта – представителей разных национальных культур.

Исследование межкультурной коммуникативной компетенции получила освящение в трудах отечественных ученых соответственно нескольким направлениям: В.С. Библер, С.Ю. Курганов В.В. Сафонова, Е.И. Пасов освещали вопросы концепции диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам; Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, Э.П. Шубин освещали основные положения межкультурной и языковой коммуникации; вопросами формирования социокультурной компетенции обучаемых занимались В.Г. Воробьев, А.В. Литвинов; И.А. Зимняя, С.В. Муреева, И.С. Соловьёва, Т.В. Парфёнова, Т.М. Пермякова, Т.А. Ткаченко освещали вопросы формирования межкультурной компетенции. На основе их исследований становится возможным определить межкультурную коммуникативную компетенцию как интегральное личностное образование, включающее следующие компоненты:

- общекультурный (осведомлённость в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах);
- социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм);
- лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе.

Сформированные межкультурные коммуникативные компетенции студентов способствуют их успешной адаптации на международном рынке труда и становятся необходимой составляющей в профессиональной подготовке студентов. На современном этапе развития высшей школы востребованными являются выпускники, способные осуществлять иноязычное общение, владеть умениями устной и письменной коммуникации потому важно уделять их развитию особое внимание.

## **1.2 Теоретико-методологическая основа развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей**

Современное общество и его развитие характеризуется глобальными переменами, среди которых ключевыми являются усиление процессов глобализации, интернационализации, расширение связей между государствами, межкультурного диалога, развитие сферы информационных технологий и коммуникативных средств общения. Такие изменения в обществе поставили перед высшей профессиональной школой новые задачи подготовки специалистов к деятельности в условиях интегрированных рынков труда.

Многофакторность процесса развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей, а также сложность и многоуровневость этого процесса делают актуальной проблему разработки адекватного обозначенным условиям теоретико-методических средств для ее исследования. Для решения поставленной задачи нами были проанализированы подходы общенаучного (компетентностный, поликультурный, герменевтический, семиотический и др.), конкретно-научного (лингвокультурологический, семиотический, модульный, ситуационный, текстоцентрический и др.), а также методико-технологического (герменевтический, партисипативный и др.) уровней, которые в совокупности образуют сложную систему, характеризующуюся соподчинением между названными уровнями.

Целью анализа теоретико-методических подходов, имеющих в науке, стало выявление ошибочных методов и подходов, а также поиск подходящих для нашего научного исследования методов и структур в форме принципов и предписаний исследовательской деятельности. В целом анализ исследуемых подходов позволяет говорить об их глубоком и

неразрывном внутреннем единстве, взаимосвязи и взаимодополняемости, комплиментарности и о наличии реализации интересующей нас проблемы. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полностью находит свое отражение в решении проблемы. Наряду с этим в теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция синтеза уже известных ранее теоретико-методических подходов, и в качестве теоретико-методической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей выступит соединение компетентностного (общенаучный уровень), лингвокультурологического (конкретно-научный уровень), партисипативного (методико-технологический уровень) подходов.

Современное общество не может обойтись без высококвалифицированных специалистов, способных проводить необходимые преобразования в соответствии с профессиональными требованиями и социокультурной ролью будущего специалиста и способных решать задачи любого уровня в рамках своей профессиональной деятельности. Поэтому результатом подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении, несомненно, должна являться его компетентность в профессиональной деятельности. Это положение отражено в документах по модернизации образования, где говорится, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [24, с.58]. Особенно интерес возрос к применению компетентностного подхода в период к реализации ФГОС ВПО, так как этот подход является стратегическим в реализации указанных стандартов.

Современное образование на данном этапе характеризуется многими учеными несоответствием его содержания с актуальными потребностями современной экономики и цивилизации. Одной из главных проблем моло-

дых специалистов на рынке труда является неумение применять полученные в высшем учебном заведении знания и умения на практике вне учебной деятельности. Так, становится очевидными, что для решения сложных и актуальных экономических и социальных задач становится возможным только при смещении акцента с передачи суммы знаний и умений от преподавателя к добыванию необходимых знаний самим студентом. По этой причине компетентностный подход является наиболее эффективным, поскольку акцентирует внимание не на итоговом количестве прочитанной студенту информации, а на способности будущего профессионального участника рынка труда эффективно действовать в разнообразных проблемных ситуациях. Стратегической целью в изучении иностранного языка является развитие у студента черт вторичной языковой личности способной быть эффективным участником межкультурной коммуникации [47, с. 122].

Компетентностный подход предполагает развитие у учащихся способностей решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем [40, с.169].

Компетентностный подход в обучении иностранного языка подразумевает формирование основных компетенций языковой личности: лингвистической (теоретические знания об изучаемом языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, правилами речевого поведения), межкультурной (вхождение в культуру изучаемого языка и преодоление культурного барьера в общении) [20, с.223].



**Лингвистическая компетенция** предполагает обладание у студента представления о системе изучаемого языка, владение лексикой, фонетикой, наличие знаний о составе слова и словообразовании, морфологии, синтаксисе простого и сложного предложения, стилистике текста. Однако, наряду с этим предполагается обязательное развитие личности студента и его познавательной культуры.

**Языковая компетенция** определяет умение пользоваться системой знаний о языке на практике. Языковая компетенция, с точки зрения Н. Хомского, означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил соединения [58, с.165]. При формировании данной компетенции на первый план выступают интеллектуальные способности, и студенты выступают в роли субъектов отношений и сознательной деятельности, определяющейся системой общественных отношений, культурой.

**Коммуникативная компетенция** предполагает формирования у учащихся знаний о речи и ее функциях, а также развитие основных видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения, письма. Студент должен уметь создавать и воспринимать тексты, полагаясь на знания основных понятий лингвистической речи. Речевые условия, такие как взаимоотношения между собеседниками и их социальные роли, статусы, должны влиять на выбор лексики и грамматических средств.

Язык – это мощное средство воздействия и общаясь, люди не просто описывают происходящие вокруг них явления, а интерпретируют их и, каким бы ни было образом, воздействуют на адресата. Формирование коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка в современных условиях направленно на выработку навыков использования коммуникативных стратегий, таких как презентация, манипуляция, конвенция. По уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникаций они тоже отличаются: презентационный тип является пассивной ком-

муникацией; манипуляционный тип является активной коммуникацией, конвенциональный тип является интерактивной коммуникацией. Точно также основными средствами являются: для презентации - послание, для манипуляции - сообщение, для конвенции – диалог [15].

Так, коммуникативные стратегии являются эффективным инструментом при обучении студентов иностранному языку, так как позволяют моделировать различные профессиональные ситуации с целью формирования навыков воздействия на собеседника посредством иностранного языка с учетом межличностных и межкультурных особенностей.

**Межкультурная компетенция** является важным компонентом, так как причиной коммуникативных неудач могут послужить пробелы в умениях взаимодействовать с представителями других культур. Овладение межкультурными компетенциями дает возможность выполнения продуктивных коммуникативных функций достижения согласия, урегулирование конфликтных ситуаций, преодоление коммуникативных барьеров.

Важность формирования межкультурной компетенции обусловлена формированием умения построения конструктивного диалога с любым субъектом общения, навыков межкультурного и социального поведения, умением осуществлять межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере.

Необходимо отметить несколько классификаций ключевых компетенций, к которым относятся ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного совершенствования [59, с.60].

Каждая из компетенций включает большой комплекс знаний, умений, навыков и ценностей, поэтому рассмотрим подробнее данную классификацию.

1. Ценностно-смысловая компетенция помогает студентам в определении своей роли в учебных или профессиональных ситуациях, демонстрирует ценностные ориентиры и способность понимать свою роль и

предназначение, правильно определять установки для решений и поступков. Важной является морально-этическая составляющая, когда будущий специалист может построить диалог, опираясь на знания языка и культурной этики.

2. Общекультурная компетенция позволяет студентам приобщиться к диалогу культур. Она позволяет определить сформированность общих представлений об иной культуре и аспектах ее семейной, социальной, общественно жизни.

3. Учебно-познавательная компетенция включает в себя элементы логической, методологической, учебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Информационная компетенция обеспечивает навыками деятельности студента по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Именно информационная компетенция в современном мире является залогом успешной реализации в различных сферах общения, в том числе и профессиональной. Данная компетенция обеспечивает навыки находить нужную информацию, отсеивать лишнее, уметь синтезировать и выделить главное, а также определять степень достоверности информации и уметь эффективно ее использовать.

5. Коммуникативная компетентность включает знание структуры иностранного языка и умение им пользоваться в коммуникативных целях. Успешное построение коммуникативных связей определяется наличием умений устанавливать межличностных, а также межкультурных коммуникативных связей.

6. Социально-трудовая компетенция тесно связана с коммуникативной компетенцией. Социально-трудовая компетенция направляет умение владения различными социальными ролями в сферу гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности. Данная компетенция вырабатывает умения использовать языковые навыки в реальных речевых ситуациях.

7. Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [61, с.106].

В научной литературе (Д.А. Иванов, Т.М. Ковалева, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.) выделяют четыре аспекта реализации компетентностного подхода в образовании:

1) формирование ключевых компетентностей надпредметного характера, то есть умений, которые не относятся к самому предмету. Говоря о развитии межкультурной коммуникативной компетенции стоит отметить важность будущего специалиста обладать способностями работать в команде и успешно выстраивать коммуникативные связи внутри группы, уметь работать с текстовой информацией и излагать свои мысли в письменной и устной формах, а также владеть культурными особенностями речи;

2) формирование обобщенных умений предметного характера – умения понимания речи изучаемого языка, правильной интерпретации полученной иноязычной информации и умения самостоятельно выстраивать иноязычные высказывания;

3) усиление прикладного, практического характера всего образования, в основе чего лежит две основные идея. Первая – идея деятельностного характера содержания образования (необходимо овладевать различными способами, а не знаниями о способах). Применительно межкультурной коммуникации здесь следует обратить внимание на то, что у студентов должны развиваться умения правильно выстраивать иноязычные высказывания, выбирая стилистически подходящие ситуации языковые единицы стили и умение адекватно реагировать на высказывания собеседника, согласно особенностям культуры изучаемого языка, используя вербальные и невербальные средства общения. Вторая идея – это идея адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни. Она является весьма актуальной для совре-

менного образования, так как затрагивает содержание обучения и тематическое построение курса иностранного языка, которое должно содержать актуальный материал, соответствующий современным реалиям;

4) обновление содержательного аспекта образования с целью овладения «жизненными навыками». Не стоит забывать, что изучение языка имеет в первую очередь практическую направленность. Трудности в его использовании могут возникать по нескольким причинам, среди которых отсутствие достаточного опыта поведения в стране изучаемого языка и недостаток знаний о культуре и традициях изучаемого языка. Данная линия способствует формированию у студентов умения адекватно использовать специфические реалии в рамках этнографической модели, присущих изучаемому языку, знать формы вежливости и уметь адекватно применять эти знания на практике в подходящих ситуациях, грамотно составлять документы на иностранном языке, знание особенностей табу в стране изучаемого языка.

Эти четыре направления являются весьма актуальными в настоящее время, и использование каждой из этих линий в обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации способствует развитию компетентности будущих выпускников и их готовности к практическому применению полученных знаний и успешной интеграции в мировое сообщество.

Далее рассмотрим необходимость включения **лингвокультурологического** подхода в наше исследование (Н.Д. Артюнова, В.В. Воробьева, В.И. Карасик, В.В. Красных, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия и др.). Для лингвокультурологии важнейшим является закрепленность культуры в языке и отражение ее в дискурсе. Она ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутую современным мышлением и жизнью общества, а также на полную и объективную информацию о культуре страны в целом. Говоря о лингвокультурологическом подходе необходимо отметить, что основной единицей описания здесь является лингвокультурема.

Это особая комплексная единица, представляющая собой единство лингвистического и экстралингвистического содержания, включающая в себя не только сегменты языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла). Лингвокультурема представляет собой как собственно языковое представление, так и неразрывно связанную «анезыковую, культурную среду» или устойчивую сеть ассоциаций. Поэтому «слово-сигнал» сообщает участнику коммуникации не только непосредственное прямое значение, но и всю совокупность «культурного ореола». В противном случае же собеседник не сможет познать весь глубинный смысл высказывания как отражение культурного феномена [6, с.36].

Очевидно, что лингвокультурема является более сложным явлением, нежели языковая единица, так как к основной составляющей знак-значение прибавляется культурно-понятийный компонент как внеязыковая составляющая лингвокультуры. Она может быть представлена как одним словом, так и словосочетанием или же целым текстом, широко известным среди представителей культуры и языка. Ее форма сообщает не только поверхностную информацию, но и раскрывает глубинную суть высказывания. Она помогает привести студентов, изучающих язык, от «угадывания» к знанию и владению системой культурных ассоциаций. Так, лингвокультурологический подход строится по принципу не от языковой единицы, а «от культурной единицы» [16, с.104].

Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методологическую основу, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Успешное обогащение иноязычной компетентности студентов вузов в процессе изучения иностранного языка становится более эффективным в

случае диалогического взаимодействия преподавателя и студентов при принятии совместного решения. Е.Ю. Никитиной рассматривает «партиципативность» как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения, что способствует повышению мотивации к изучению языка и профессионализма будущих специалистов. Партиципативность строится на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего профессионально совершенствования к организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии. Таким образом, третьей составляющей теоретико-методической основы нами был выбран **партиципативный подход** (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.).

Партиципативность предполагает взаимодействие студентов и преподавателя, выстраивая отношения субъект – субъект, а не воздействие преподавателя на студентов. В отношениях сотрудничества более эффективно выстраивается коммуникация между преподавателем и студентами, находится общность взглядов на какую-либо языковую или иную проблему, реализуются совместные решения какой-либо проблемы, связанной с иностранным языком. Е.Ю. Никитина отмечает, что исходя из выше сказанного можно говорить о четырех основных парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контракции индивидуальной ответственности [42, с.10].

Научно доказано, что «люди предпочитают делать те вещи, относительно которых их собственные решения играли существенную роль. Они производят больше, достигают цели более эффективно и испытывают большее удовлетворение от работы или групповых решений, чем когда они подчиняются приказу свыше» [43, с.205].

Таким образом, партиципативный подход как методико-технологический уровень, построенный на понимании студента как свободной, целостной, творческой личности, способной к профессиональному

взаимодействию с представителями других лингвоэтнокультур, является заключительным подходом развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей в соединении с компетентностным и лингвокультурологическим подходами.



### **1.3 Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей**

Ранее в исследовании нами было установлено, что для разработки модели межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей базовый подход должен строиться на интеграции компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов.

Понятие «модель» широко используется в разных научных областях, в связи с чем определение этой категории содержит 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.48].

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 и применяются не только в познавательных, но и в дидактических целях. С помощью моделирования как метода изучения можно получить всю информацию о реальном объекте или процессе. 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) [21, с.280].

Моделирование представляет собой 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 процессе моделирования объединяются разнообразные процессы: для проектирования модели осуществляется сбор информации по проблеме, формируются элементы построения модели, а в процессе всего моделирования формируются умозаключения относительно реального объекта, чтобы получить новые знания и опыт об объекте моделирования. В рассматриваемом концепте модель репрезентует оригинал в таком виде, чтобы изучение реального объекта было возможным, объективным и полным [8, с.36].

Моделирование оптимизирует процесс изучения тогда, когда объект имеет большой объем и отличается сложной внутренней структурой, поскольку в таком случае объект моделируют в свернутом виде, отражая лишь существенные черты. В педагогической деятельности такими моде-

лями выступают квалификационные требования к навыкам специалистов, учебные планы и программы.

Ценность моделирования для решения исследовательских задач заключается в том, что этот метод позволяет вычлениить обособленные компоненты, образующие взаимосвязанную систему, охарактеризовать отношения между структурами и выявить условия для реализации поставленных задач.

Для решения задач настоящего исследования применяется именно метод моделирования, поскольку он позволяет построить модель идеального образца, которая будет являться ориентиром для формирования образовательного процесса в логике предпринятого исследования.

В литературе метод моделирования 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 [13, с.12].

Вслед за В.А. Шаповаловым в нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально вопло-

щенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло представлять новые данные об объекте» [60, с.25].

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

Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции – это дидактическая система, направленная на:

- 1) научно обоснованный поиск улучшения реализации механизма языковой подготовки студентов вузов;
- 2) определение целей подготовки и выбор в соответствие с ними организационных подходов;
- 3) формирование структурных компонентов процесса подготовки студентов;
- 4) отбор научно-методического понятийного аппарата, включающего формы, методы и средства обучения;
- 5) выработку контрольно-диагностических средств для определения результатов обучения и его коррекции [4, с.156].

Как было отмечено выше, модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей была разработана на основе интеграции компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов.

Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей содержит обще-дидактические принципы обучения иностранному языку, которые отбирались при учете классификации принципов, предложенной Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [10, с.22]. К данной категории принципов мы относим:

- 1) ориентир обучения на личность студента;

- 2) сознательность процесса обучения;
- 3) творческая направленность процесса обучения, доступность материала, высокая степень активности и наглядности;
- 4) деятельностный характер обучения;
- 5) направленность обучения на формирование автономии обучающегося в учебной / внеаудиторной деятельности.

В предлагаемой структурно-функциональной модели реализуются также психологические принципы – мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся, и методические принципы обучения иностранному языку – организация диалога культур, коммуникативный характер обучения, моделирование культурной и социальной среды изучаемого языка, межпредметная интеграция, культурная вариативность, свобода студентов в культурной оппозиции, профессиональный характер обучения, общение в социальном контексте.

Наиболее полно содержание и сущность обозначенных принципов выразил академик В.И. Загвязинский [17, с.72].

Ориентир обучения на личность студента предполагает активизацию и развитие его речевых навыков, интеллектуальных способностей, с учетом эмоций и настроения обучающегося.

Сознательность в процессе изучения иностранного языка рассматривается как идентификация отдельных шагов обучения, способность к самостоятельному поиску решения учебной задачи, участие родного языка как неотъемлемого компонента обучения в процессе сообщения знаний до и после иноязычной практики. Сознательность изучения иностранного языка повышается при стимулировании инициативности, творческой деятельности и умственного развития обучающегося [3, с.58].

Общедидактический принцип наглядности по мнению Б.В. Беляева способствует эффективной семантизации и запоминанию иностранных

слов, доступной презентации языковых положений, выступает как прием ситуативной иллюстрации языкового материала [2, с.33].

Творческая направленность процесса обучения подразумевает использование на практике речевых навыков в результате собственных побуждений обучаемого, когда он выступает самостоятельно от своего лица в поиске решения коммуникативной задачи.

Деятельностный характер обучения как общедидактический принцип предложен группой авторов под началом Л.С. Выготского, который заключается в применении речевых навыков человеком в процессе взаимодействия с окружающим миром для удовлетворения своих реальных потребностей [7, с.56].

Направленность обучения на формирование автономии обучающегося проявляется в способности студента, его умении формировать собственные цели обучения, самостоятельно определять содержание и последовательность приемов изучения, контролировать процесс овладения иностранным языком, критически относиться к результатам своего обучения и нести за них ответственность. Предполагается, что студенты сами отвечают за постановку задач в обучении, подбор материала и оценку достижения целей [48, с.12].

Психологический принцип мотивации решает проблему эмоциональной напряженности и способствует максимальной концентрации и активизации познавательной деятельности на процессе обучения иностранному языку. Учет индивидуальных особенностей личности обучаемого предполагает формирование индивидуального подхода в избрании тем, методов и способов формирования у него межкультурной коммуникативной компетенции.

Организация диалога культур в предлагаемой структурно-функциональной модели предстает как обязательный поиск и выработка методических положений, основанных на сопоставительном анализе родной культуры студента и культуры носителей иностранного языка, с обяза-

тельным соблюдением принципов гуманизации современного образования, интеграции коммуникативных умений в рамках межкультурного общения и ориентира на формирование из специалистов субъектов, способных к такому диалогу культур [50, с.42].

Коммуникативный характер обучения предлагает студенту переход в новый концепт биполикультурной языковой личности, открывающий ему доступ к полноценной межкультурной коммуникации.

Моделирование культурной и социальной среды изучаемого языка заключается в воссоздании реальных коммуникативных ситуаций, которые тренируют у студентов готовность к иноязычному взаимодействию и побуждают их к адекватному использованию вербальных и невербальных средств общения.

Межпредметная интеграция как один из базовых методических принципов направлен на всеобъемлющее формирование у студентов любых специальностей, в том числе неязыковых, базы внепредметных знаний, относящихся к разным научным областям, включая не только образовательную компетенцию, но и культурную, ценностно-ориентационную, морально-нравственную, информационную, познавательную и коммуникативную.

Согласно концепции поликультурного образования, предлагаемой П.В. Сыроевым, культурная вариативность выступает обязательным методическим принципом формирования межкультурной коммуникативной компетенции, формируя у студента познания о разных вариантах культур. В этой связи также важно включить в структурно-функциональную модель принцип свободы к культурной оппозиции, который предполагает не только свободу студентов к формированию индивидуального отношения к иноязычной культуре, но и намеренное моделирование ситуаций, наглядно демонстрирующих разницу в культурах, актуализируя эти различия в дискурсе речевого поведения [51, с.14].

Профессиональный характер обучения – это гармонизация овладения компонентами иностранного языка профессиональной направленности и перечня развиваемых личных качеств, в основе которых лежат профессиональные языковые знания.

Обучение межкультурным коммуникативным способностям в социальном контексте предполагает развитие у студентов концептуальной системы правил социального взаимодействия и формирование у них языковых умений социального взаимодействия аналогичных умениям, которыми обладает носитель изучаемого языка, их сверстник за рубежом.

Таким образом, для формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов вузов неязыковых специальностей необходимо:

- 1) формировать у студентов профессиональные знания об иностранной культуре и ее основных признаках;
- 2) развивать и поддерживать толерантность к проявлениям иностранной культуры в профессиональной области;
- 3) призывать к отказу от межкультурных стереотипов, предлагать положительные варианты решения межкультурных конфликтов;
- 4) презентовать межкультурные различия как культурную идентичность и сформировать ценность культурной самоидентичности.

Реализация структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции осуществляется благодаря применению комплекса педагогических технологий, обеспечивающих учебную среду, которая характеризуется интерактивностью и творчеством, ориентиром на всестороннее развитие личности будущих специалистов, интенсификация их творческих инициатив, поддержание активной позиции и самостоятельности.

В научно-педагогической литературе педагогическая технология понимается как комплекс применения средств и методов в процессе обучения и воспитания, обуславливающих эффективное достижение образователь-



ных задач и целей. Педагогическая технология – это сочетание дидактических процессов, содержащих описание способов и форм обучения для практического применения в образовательной деятельности [46, с. 222].

В рамках структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей предлагается использование следующих педагогических технологий:

1) Коммуникативное обучение – развитие навыков компетентной коммуникации, достаточной для адаптации в условиях реальной современной коммуникативной ситуации;

2) Дифференцированное обучение – осуществление образовательной деятельности с учетом индивидуальных характеристик студентов – интересов, способностей и возможностей;

3) Информационно-коммуникационная технология предполагает осуществление образовательных процессов и применение методов взаимодействия в образовательной среде с использованием компьютерных и других современных информационных технологий;

4) Индивидуализация обучения студентов во всех формах и методах независимо от объема и степени особенностей обучающихся;

5) Тестирование как способ определения уровня усвоения лексических и грамматических знаний, лингвострановедческой информации, степени сформированности навыков чтения и аудирования на изучаемом иностранном языке;

6) Проектная технология как способ моделирования речевых ситуаций при социальном взаимодействии с целью решения коммуникативной задачи в среде будущей профессиональной деятельности студента;

7) Обучение в сотрудничестве – использование приемов взаимного обучения и формирование коллективной ответственности за решение учебных языковых задач;

8) Развитие критического мышления способствует разностороннему формированию личности студента и способности критически относиться к

обучению и нести ответственность за отбор информации для решения учебной и коммуникативной задач.

Рассмотренный выше комплекс педагогических технологий обуславливает эффективность процесса развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

Основным средством развития межкультурной коммуникативной компетенции является аутентичный языковой материал, в отборе которого помогают рассмотренные ранее общедидактические и методические принципы, а также применяемые педагогические технологии. В процессе развития межкультурной коммуникативной компетенции предлагается использовать художественную литературу, публицистические тексты в журнальных и газетных статьях, а также иную межкультурную информацию, доступную в сети Интернет [5].

Аутентичность языкового материала подразумевает достоверность информации в оригинальном тексте, содержащем живую речь. Это означает, что применяемые в процессе обучения студентов вузов неязыковых специальностей оригинальные тексты должны быть частью обширной письменной и устной информации, применяемой носителями языка, исключая возможность адаптации такого материала специального для данного вида обучения [35, с.24].

Важное значение имеет культурологическая ценность языкового материала, то есть содержание в нем элементов страноведческой специфики. Содержание аутентичного материала, используемого в процессе формирования коммуникативных навыков, должно иметь такие компоненты как ознакомление с культурой страны и отдельных местностей, взаимодействие с материалами, презентующими культуру – карты, путеводители, открытки, марки, расширение объема знаний об образе жизни, главных достижениях и проблемах иноязычной страны, правилах и нормах социального поведения, культурного наследия.

Внутренняя система элементов структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции разрабатывалась путем анализа теоретических источников и с учетом передового педагогического опыта в формировании иноязычных коммуникативных навыков, в результате чего целесообразно включить в модель следующие блоки:

1) Программно-целевой блок – постулирует методическую разработку целей и задач обучения для успешного осуществления формирования межкультурной коммуникативной компетенции;

2) Мотивационный блок объясняет студентам ценность и актуальность проблем межкультурной коммуникации, взаимодействия культур через языковые средства;

3) Содержательный блок представляет собой совокупность знаний, получаемых студентами в процессе обучения, включая умения, стратегии и установки, предъявляемые для успешной межкультурной коммуникации;

4) Процессуальный блок включает набор педагогических средств и методов, применяемых в процессе изучения иностранного языка, а также навыки студентов по применению полученных знаний для решения профессиональных задач через коммуникативные ситуации;

5) Контрольно-диагностический блок обеспечивает поэтапную оценку уровня, достигнутого студентами, формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Программно-целевой и мотивационный блоки должны начинаться с диагностики начальных условий для будущего проектирования процесса обучения. Соглашаясь с точкой зрения О.Е. Ломакиной, диагностика осуществляется путем сбора информации о начальных коммуникационных достижениях студентов и об их языковых потребностях [32, с.232]. Сбор информации должен осуществляться по вопросам начального уровня развития языковой и межкультурной компетенций, степени сформированности мотивации студентов к изучению иностранного языка, общих и учеб-

ных интересов студентов, а также относительно цели и ожиданий от процесса изучения иностранного языка.

Сбор информации осуществляется при помощи таких методик как устное интервью в виде индивидуальных бесед, мини-сочинение на тему описания своего языкового развития, анкетирование разных видов, коллективное обсуждение в формате круглого стола.

Содержательный и процессуальный блоки реализуются в следующем алгоритме:

1. Целеполагание;
2. Анализ содержания обучения;
3. Моделирование содержания обучения;
4. Отбор и адаптация учебных материалов;
5. Выделение этапов развития межкультурной компетенции.

Целеполагание занимает особое место, поскольку в ходе обучения формируются не только общие цели, но и частные, которые являются задачами проектируемого эксперимента. Содержание обучения должно учитывать двухкомпонентную природу структуры обучающего процесса, где имеют значение не только знания, но и навыки и умения.

Моделирование содержания обучающего процесса включает определение точного количества и перечня тематических уроков, направленных на формирование межкультурной коммуникации. Главным критерием при моделировании является выявленная на этапе сбора информации заинтересованность в развитии межкультурной компетенции. Утвержденные темы реализуются в раскрывающих национальный характер, менталитет и культурную идентичность текстах, коммуникативно-речевых заданиях, коллективных упражнениях, диалогах в условиях, имитирующих реальную коммуникативную ситуацию.

Отбор и адаптация материалов заключается в повышении результативности применяемых упражнений учебного пособия с целью его непрерывной оптимизации, повышения его внутренних резервов, на базе кото-

рых делается возможным активизация процесса становления у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Этапы развития межкультурной коммуникативной компетенции разрабатывались с опорой на исследования М.Р. Ванягиной, В.В. Сафоновой, Т.М. Ежкиной, И.И. Халеевой и представляют следующий алгоритм:

1. Этап ориентации – введение студента в понимание общих межкультурных аспектов, таких как общественные реалии, нормы поведения, достижения в области искусства, традиционные представления большинства населения на ряд вопросов и т.д.;

2. Этап семантизации – культуроведческие комментарии и пояснения по вопросам поведения и базовых межкультурных коммуникативных ситуаций;

3. Этап сопоставления – сравнительное изучение общих и специфических компонентов в родной и иноязычной культурах;

4. Этап апробации – оценка адекватности сформированных в результате обучения межкультурных знаний, навыков и умений [11, с.56].

Оценочный блок предполагает разработку параметров и критериев и нормирование показателей развития межкультурной коммуникативной компетенции, контроль и оценку уровня их достижения. В рамках обозначенного блока применение находят три уровня контроля: текущий контроль (параметр овладения материалом в рамках одной темы); промежуточный контроль (для определения степени усвоения коммуникативной компетенции в середине курса обучения), итоговый контроль (осуществляется на завершающем этапе обучения для определения уровня усвоения студентами компонентов межкультурной коммуникативной компетенции).

Контроль осуществляется посредством использования педагогических проверочных инструментов – тесты, интерактивное выполнение коммуникативно-речевых заданий и др.

Резюмируя теоретико-методологический анализ структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции,

считаем правомерным признать, что развитие такой компетенции возможно путем применения разработанной модели, реализованной поэтапно. Таким образом, образовательный процесс изучения иностранного языка у студентов вузов неязыковых специальностей, основанный на структурно-функциональной модели, способствует реализации идеи совместного изучения языка и культуры, что в конечном итоге приводит к эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Реализация структурно-функциональной модели подразумевает использование разнообразных педагогических средств обучения, которые оказывают непосредственное влияние на процесс и результативность формирования компетенции, однако, для наиболее полного понимания условий успешной реализации разработанной модели, необходимо обратиться к углубленному анализу педагогических условий развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

## **1.4 Педагогические условия развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей**

Рассмотренные концептуальные положения развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей выявили такое важное обстоятельство эффективной реализации исследуемого процесса как педагогические условия.

Категория «условие» в научной литературе представлена разными точками зрения, например, в философской литературе этот термин выражает взаимосвязь предмета и окружающих явлений, обязательных для его существования. Условия организуют среду, в которых рассматриваемый объект возникает, существует и развивается. В таком концепте всегда существует условие и обусловленный объект [56, с.314].

В педагогике (Е.Ю. Никитина, Н.Ю. Посталюк и др.) условия рассматриваются через комплекс дидактических категорий, составляющих основные компоненты образовательного процесса – учебная деятельность и содержание образования. Важным является замечание Е.Ю. Никитиной, что конкретные образовательные цели достигаются лишь при определенных педагогических условиях, неверно полагать, что для реализации образовательной модели достаточно случайных и разрозненных условий. В этой связи, для успешного функционирования разработанной нами структурно-функциональной модели необходимо из всей совокупности объектов выбрать те педагогические условия, которые будут способствовать эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции вузов неязыковых специальностей.

Мы считаем необходимым обратиться к педагогическому осмыслению данного понятия. Разделяя точку зрения Е.Ю. Никитиной, Н.Ю. Посталюк и др., мы вслед за ними под понятием «педагогические

условия» понимаем взаимосвязанную совокупность мер, осуществляемых в образовательном процессе высшей школы для достижения обучаемыми межкультурной коммуникативной компетентности.

Для формирования необходимых для развития иноязычной коммуникативной компетенции педагогических условий во внимание принимались следующие критерии: потребности и запросы высшей профессиональной школы; условия образовательного процесса и дисциплины в высшем учебном заведении и возможности их адаптации применения для формирования обозначенных компетенций; ведущие подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции в образовательном процессе; специфика предложенной выше модели [52, с.20 ].

С учетом обозначенных факторов в качестве главных педагогических условий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции вузов неязыковых специальностей предложены следующие:

- 1) актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов;
- 2) применение партисипативных методов обучения иностранному языку будущих специалистов;
- 3) включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей;
- 4) использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Далее углубимся в подробный анализ обозначенных педагогических условий.

Для изучения актуализации иноязычной диалоговой культуры студентов прежде всего обратимся к такому многоаспектному феномену как диалог, который неразрывно связан с категориями философии, психологии, педагогики (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Ю.С. Курганов и др.). Традиция диалога идет от античных мыслителей, которые утверждали, что о всякой вещи существует противоположное мнение, а диалог давал возможность их публично обсуждать. Это создава-



ло условия для приобретения новых знаний в процессе размышления и совместного экспериментально опыта, а не в готовом виде.

Сущность и роль диалога как педагогического средства в образовательном процессе закреплены в следующих суждениях:

а) обращение к диалогу обусловлено естественной потребностью человека к развитию, общению, самостоятельности (Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи и др.);

б) диалог позволяет совместно проживать ситуации, искать в происходящем смысл, закреплять и передавать полученный опыт (З.И. Васильева, И.А. Колесникова и др.);

в) диалог формирует условия для антропоцентризма, формируя индивидуальность человека через сопереживание (В. Дильтей, А.Г. Ривин и др.);

г) диалог обеспечивает вхождение личности в культурное поле: в диалогизированном процессе происходит овладение и воспитание культурой (Т.Г. Браже, И.С. Грачева, А.В. Мудрик и др.).

Анализ научной педагогической литературы позволил выявить два компонента диалога: информационного и личностного. Информационный компонент подразумевает наличие темы диалога, первоначального теоретического представления о предмете диалога; простейшие навыки обсуждения, полемики и конструктивного коммуникативного взаимодействия. Личностный компонент внутренне разделяется на содержание для:

1. Преподавателя – профессиональный уровень развития, стиль преподавания, преимущественный характер подачи информации;

2. Обучаемого – личностные коммуникативные навыки, индивидуальные возможности (полнота или ограничения по слуху, зрению и пр.); тип личности и образ мышления, уровень развития личности, мотивация и активность [12, с.80].

В современном образовательном процессе диалог является педагогическим инструментом, необходимым условием для организации эффективной коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Допустимыми способами использования диалога в образовательном процессе являются организация диалога по учебной теме, формирования у обучающихся способности к формулированию вопросов (Н.Г. Алексеев, С.Ю. Сотокин, А.А. Окунев и др.), интервьюирование.

Использование учебного диалога в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов имеет достаточный потенциал в образовании и является базовым условием развития коммуникативной культуры. Обобщенный педагогического опыта таких специалистов, как Е.Н. Ильин, С.Л. Рябцева, С.Ю. Курганов, Н.А. Песняева, К.Г. Митрофанов, В.А. Сухомлинский и др., позволяет заключить, что учебный диалог в контексте исследуемой проблемы формирования коммуникативной компетенции является субъект – субъектным взаимодействием участников образовательного процесса, перерастающее в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой или общей дискуссии по решению иноязычных диалоговых задач.

В научной литературе выделяются следующие особенности диалогической речи (Н.Д. Гальскова, Н.В. Гез, В.М. Филатова и др.):

- психологические: два коммуниканта, которые попеременно выступают то в роли отправителя, то в роли получателя; многократный обмен мнениями между коммуникантами; эмоциональность, экспрессивность; спонтанность, так как содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседника;

- лингвистические: эллиптичность, которая вызвана условиями общения; сокращенность по принципу сохранения предикативности; употребление «лишних», дублирующих слов и фраз; использование клише и разговорных формул; одно-двухфразовые реплики.

Диалогическая форма общения предполагает широкое использование экстралингвистических средств (мимики, жестов и т.п.). Соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной, и семантической законченностью, принято называть диалогическим единством [14, с.155].

Одним из способов актуализации диалоговой культуры является интервью, своеобразный деловой диалог с целью получения оперативной, первичной, личностной, эмоциональной информации по актуальной и значимой теме. В процессе интервью студенты учатся применять теоретические знания на практике, развивают коммуникационные навыки, учатся быть гибкими, дипломатичными (С.А. Мухина, А.А. Соловьева и др.).

Осуществленная теоретико-аналитическая работа позволяет сделать вывод, что организация диалогов с большой вероятностью позволяет:

- а) активизировать иноязычное мышление у студентов;
- б) сформировать потенцию к самостоятельным мотивированным и творческим решениям;
- в) развивать толерантные и партнерские отношения в монокультурной и межкультурной группе;
- г) повышать эффективность формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством глубокого погружения в материал и высокой скорости обработки информации, без увеличения объема передаваемой информации [55, с.524].

Изучение партисипативных методов иноязычного образования будущих специалистов началось с анализа научной литературы (Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова, Т.В. Орлова и др.). Партисипативность в рамках нашего исследования представляет собой взаимодействие субъектов образовательного процесса, обусловленное функционированием межличностной и межкультурной коммуникации в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Исходя из этого, под партисипативными методами понимается способ организации взаимодействия, побуждающего субъектов образовательного процесса к деятельности,

направленной на достижение компетентности в области межкультурной коммуникации. Иными словами, это способ, используемый преподавателем для включения студентов в совместную творческую деятельность по решению межкультурных коммуникативных задач, связанных с повышением уровня коммуникативных навыков студентов вуза в процессе профессиональной подготовки.

Так как партисипативные методы являются методами взаимодействия двух или более участников образовательного процесса для решения задач в области неязыкового высшего образования, мы опираемся на классификацию Е.Ю. Никитиной, разделяющую партисипативные методы по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студента.

Партисипативные методы по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения разделяются на косвенные средства, не требующие непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом, при этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным (опросы, анкеты, голосование и т.п.); и на прямые средства, применяемые в процессе непосредственного общения преподавателя и студентов в ходе осуществления друг с другом совместной деятельности (консультация, собеседование, просьба и т.п.) [40, с.169].

Среди методов принятия решений по признаку формализации используемого аппарата выделяют следующие: формальные (статистические и экономическо-математические); эвристические («мозговой штурм», создание проблемной ситуации, создание проектов); методы экспертных оценок; рационально-аналитические («ринги», компромиссного согласования).

По целевому назначению совместной деятельности в ходе совместного решения проблем различают методы подготовки решений:

– информационно-совещательные принятие и согласование решений;

- методы реализации решений;
- контроль и оценка.

Информационно-совещательные методы применимы преимущественно для совместной подготовки и принятия решения в процессе формирования коммуникативных навыков. В процессе применения данного метода используются разные формы работы в ходе образовательного процесса, при которых студенты работают в группе, тренируют навык толерантного отношения ко мнению своих коллег и к совместному поиску рациональных решений относительно поставленной речевой или коммуникативной задачи. Как правило, такими формами работы являются круглые столы, публичные доклады с последующим обсуждением, презентации итогов коллективной студенческой работы (пресс-конференции и др.). Успех предлагаемых форм заключается в применении вопросно-ответной формы, которая является ядром диалогической речи, основная цель которой заключается в обмене информацией на иностранном языке.

Взаимоконтроль и самооценка – способ реализации контрольно-диагностического блока с участием студентов, в рамках которого текущий, промежуточный и итоговый формы контроля осуществляется не педагогом, а самими студентами, что способствует снижению напряжения в процессе образования, развитию рефлексии студентов, снижению авторитарного давления в отношениях преподаватель – студент.

Отношения участников партисипативной деятельности строятся по принципу гласного либо негласного договора (контракта), который объединяет индивидуальные интересы участников на основе формальных или неформальных соглашений между ними. В условиях такого вида деятельности обязательными условиями являются наличие единой личностно-ориентированной цели, которая основывается на актуальных индивидуальных мотивах, интересах, стремлениях; специальной организацией с разделением функций и ролей между участниками в зависимости от их компетенции, цели, средств и условий ее достижения; наличием руковод-

ства в лице одного из участников со специальными полномочиями либо нескольких, среди которых распределены эти функции; пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, информацией; взаимосвязь и взаимозависимость участников в процессе и конечном результате совместной деятельности; возникновение в процессе работы межличностных отношений, изначально обусловленных содержанием совместной деятельности, либо влияние на ее течение и результат ранее сложившихся отношений [41, с.89].

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что основной задачей преподавателя является создание условий, при которых развивалась бы деятельность индивида, группы, требующая конкретного разрешения, но не имеющая мгновенного однозначного решения. При использовании данного метода студент выступает субъектом, который сам влияет на разрешение иноязычных проблем, что повышает его мотивацию в процессе обучения и делает его ответственным за принятое в совместной работе решение. Применяя партисипативные методы в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции, преподавателю необходимо стремиться:

- создавать равные возможности для всех студентов независимо от их реальных учебных способностей для высказывания своего мнения, предложений, критики;
- снимать эмоциональную и интеллектуальную напряженность, скованность и нерешительность студентов;
- отказаться от авторитарной роли преподавателя (преподаватель не имеет права принимать единолично важные решения в аспекте исследуемой проблемы);
- ликвидировать запретные для обсуждения зоны;
- формировать и развивать организационную культуру на основе идеи сотрудничества [31, с.113].

Несомненными достоинствами вышеописанных форм являются снижение тревожности студентов, что активизирует их познавательную творческую деятельность, эмоционально включает студентов в совместную деятельность, повышает мотивацию за счет необычности формы занятия, активный обмен знаниями, навыками, умениями между студентами, освоение новых и реализация уже сформированных навыков общения, реальная возможность для ученика предъявить свой субъектный опыт и в тоже время внести коррективы в процесс овладения иноязычными знаниями умениями. Так же необходимо отметить, что данные формы работы создают предпосылку к самореализации, самоуправлению и самодисциплине, при которых роль преподавателя заключается в управлении и координации познавательной деятельности студентов, где преподаватель выступает одним из участников совместной деятельности по разрешению проблемы на диалогических паритетных началах. В то же время именно преподаватель обладает комплексом необходимых знаний и умений для согласования действий обучаемых.

Резюмируя изложенное, отметим, что применение партисипативных методов в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности способствует повышению результативности обучения за счет обмена интеллектуальными и духовными ценностями посредством глубокого погружения в материал и высокой скорости обработки информации, без увеличения объема передаваемой информации

Включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов языковых специальностей является важным условием эффективной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели, что подтверждается обширной педагогической практикой [34, с.92].

Этимология термина «менеджмент», который в переводе с английского означает совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством, отсылает нас к важной роли преподавателя в образовательном процессе, где на первый план выходит не только сообщение

знаний обучаемым, но и управление образовательным процессом. В результате анализа научной литературы мы предлагаем рассматривать управление на педагогическом уровне как организацию функционирования процесса, как взаимодействие преподавателя и обучаемых путем совместной продуктивной деятельности [29, с.120].

В настоящее время существует большое количество исследований на тему применения игровой технологии в процессе обучения, среди которых исследования М.Я. Бассова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. Игра в учебном процессе одновременно является и формой, и методом обучения – вполне самостоятельной дидактической категорией, а именно взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности преподавателей и студентов, направленной на освоение обучаемыми конкретных знаний, умений и навыков. В научной литературе (А.В. Духавнева, В.С. Кушкин и др.) под игрой понимается вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже, в трудах которых исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта [28].

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Необходимо отметить, что определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от осознания преподавателем важности значения игрового менеджмента. Под игровым менеджментом мы понимаем управление преподавателем активными формами и



методами формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей. При этом эффективным мы считаем такое управление, которое обеспечивает оптимальную реализацию целей, достижение результата с наименьшими затратами ресурсов, сил, времени.

Мы солидарны с мнением Е.Ю. Никитиной, которая выделяет шесть видов управленческих действий, необходимых педагогу для эффективного управления игровыми технологиями в процессе формирования у студентов неязыковых специальностей межкультурной коммуникативной компетенции: педагогический анализ, целеполагание, планирование и прогнозирование, организация исполнения, контроль, регулирование и коррекция [41, с.32].

Методически разработанная и подготовленная игра предполагает: наличие адекватных учебным задачам целей на каждый период обучения, разработанную в соответствии с ними структуру с обязательным охватом всех студентов. Важно при такой организации помнить, что игра – остается лишь образовательной формой, направленной на реализацию содержания и целей образования, в нашем исследовании – формирование коммуникативной компетенции в межкультурном пространстве.

Деловая игра представляет собой имитационное моделирование профессиональной деятельности и ролевое взаимодействие по игровым правилам участвующих в нем субъектов, определенном условном времени, в атмосфере неопределенности, при столкновении позиций, с разыгрыванием ролей и оцениванием. Цель деловой игры в образовательном процессе состоит в формировании речевых навыков и умений на иностранном языке в ситуациях, имитирующих реальные.

В теории по разному классифицируются виды учебных игр, но наиболее полно система игр в образовательном процессе представлена в исследованиях Е.С. Полата:

- 1) по количественному составу участников – парные, групповые, фронтальные;
- 2) по способу проведения – предметные, подвижные, имитационно-моделирующие;
- 3) по характеру решения задач – подготовительные, рубежные;
- 4) по цели проведения – отработка речевых навыков, усвоения лексической и культуроведческой информации, грамматического материала [44, с.124].

Для успешной реализации структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции в структуру игры в образовательном процессе должны входить следующие компоненты:

- 1) роли, определенные для участников;
- 2) участие в игровых действиях как способ реализации ролей;
- 3) игровая лексика, введение условной терминологии, поддерживающий игровой характер;
- 4) имитация реальных коммуникативных ситуаций между участниками игры;
- 5) сюжет (условный или конкретный сценарий) – область действительности, условно воспроизводимая в игре [26, с.310].

Анализ педагогического опыта подтверждает, что включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей способствует эффективному формированию коммуникативных компетенций, активизации их мышления. Успех этого педагогического условия заключается в том, что игра происходит в условиях интерактивности, в которых весь потенциал студента аккумулируется и закрепляется в процессе поиска удачных решений для решения коммуникативных задач, в результате чего участник преодолевает языковой барьер, забывая о нем, обогащает свой личный опыт, делая ошибки и мгновенно и самостоятельно исправляя их.

Применение педагогом разнообразных средств и способов обучения способствует повышению эффективности формирования межкультурной коммуникативной компетенции, по этой причине еще одним педагогическим условием структурно-функциональной модели является использование аудиовизуальных средств. В научной литературе под аудиовизуальными средствами обучения понимают совокупность технических средств записи, хранения, копирования и воспроизведения звука и изображения, используемых в процессе обучения [36, с.12].

В практике преподавания иностранных языков традиционным является применение наглядных средств – иллюстраций, таблиц, схем, однако, развитие технического оснащения в образовательных учреждениях ввело в повседневную практику обучения и другие технологические средства, например, интерактивные доски.

Проблема наглядности в образовательном процессе является достаточно изученной (Н.М. Шахмаев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.И. Архангельский) и рассматривается с точки зрения общедидактического принципа сознательности обучения.

Интенсификация образовательного процесса, повышение эффективности формирования межкультурных коммуникативных компетенций благодаря использованию наглядных средств достигается при соблюдении ряд условий:

1. Системный и комплексный характер применения аудиовизуальных средств;
2. Аудиовизуальные средства должны отвечать общей концепции, целям и задачам образовательного процесса;
3. Аудиовизуальные средства являются компонентом учебно-методического комплекса;
4. Соблюдены правила демонстрации материалов – хорошо видно и слышно всем студентам, достаточно времени на восприятие материала [22, с. 150].

Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) показывают, что обогащение чувственного опыта, формируемого в процессе восприятия реальности, является необходимым условием умственного развития человека, что подчеркивает психологическую обоснованность применения принципа наглядности в процессе обучения. Так, по мнению Б.Ф. Ломова, современные технические средства могут обеспечить создание целой специальной системы для развития сенсорно-перцептивной способностей человека (исходным уровнем умственного и психического развития человека является именно сенсорно-перцептивный), дают возможность демонстрировать те процессы и явления, которые человек не может непосредственно воспринимать в силу ограниченности органов чувств [33, с.134].

Применение аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранным языкам имеет также большое познавательное и воспитательное значения. Используемые на занятиях аудиовизуальные материалы знакомят студентов с реалиями как бытового, так и профессионального характера, в зависимости от целей применения аудиовизуальных материалов, с культурой и традициями страны изучаемого языка и дают возможность студентам выразить свое личное отношение к увиденному или услышанному.

Использование аудиовизуальных материалов помогает развитию различных сторон деятельности обучаемых и, прежде всего, внимания и памяти. Исследования в этой области помогли установить, что при слуховом восприятии усваивается 15% информации, при зрительном 25% информации, а в комплексе, т.е. при зрительном и слуховом одновременно, - 65% [54, с.85]. К тому же, исследования физиологов показывают, что 80% информации человек получает через зрительный анализатор. Таким образом, создавая зрительную и слуховую опору, преподаватель в значительной мере упрощает свою задачу, облегчая для студентов восприятие и переработку информации.

В современной науке (Л.В. Банкевич, В.И. Иванова-Цыганова, И.Б. Платонова, И.А. Шеленгер, А.Н. Щукин и др.) существует разнообразные типологии аудио/видеоматериалов в зависимости от определенных факторов, которые предполагают классифицировать названные материалы в зависимости от определенных факторов. Наиболее распространены следующие типологии:

1) по цели создания – аутентичные, неадаптированные материалы; специально созданные для учебных целей; адаптированные для учебных целей неучебные аудио/видеоматериалы;

2) по жанру – художественные, документальные, культуроведческие, искусствоведческие, информационные блоки, фрагменты иноязычных ток-шоу, спортивные хроники;

3) по количеству охватываемых тем – ситуативные, посвященные одной теме, посвященные большому тематическому блоку;

4) по дидактическому назначению – инструктивные, иллюстративные, инструктивно-иллюстративные.

5) по структуре и степени законченности – целостные и фрагментарные;

6) по условиям использования аудио и видеоматериалов – материалы под руководством преподавателя и материалы, предназначенные для самостоятельной работы обучаемых [30, с.90].

Неоспоримым преимуществом использования аудиовизуальных средств в процессе обучения является включение аутентичной информации. Поскольку целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции является развитие у студентов вузов неязыковых специальностей способности применять речевые знания и умения как инструмент реального общения в диалоге культур современного поликультурного профессионального пространства, наиболее актуальным, на наш взгляд, является использование аутентичных аудио- и видеоматериалов в образовательном процессе, в которых социальная и культурная реальность явля-

ется не статичной, а динамичной. Речевая информация в аутентичных видеоматериалах сопровождается паралингвистическими и экстралингвистическими компонентами, свойственными аутентичной ситуации общения [25, с.42].

В процессе реализации рассматриваемого педагогического условия необходимо, чтобы методика работы с аудио- и видеоматериалами носила систематический характер, с определенной методической целью интенсивностью и целями демонстрации. Так, применение аутентичных аудио- и видеоматериалов целесообразнее использовать на более высоких уровнях владения иноязычной компетентности студентов. Также эффективность использования аудио/видеоматериалов при повышении уровня межкультурной коммуникативной компетенции зависит от рациональной и правильной организации структуры занятия с применением аудиовизуальных средств наглядности.

## **Выводы по главе I.**

Происходящие в современном обществе изменения в виде процесса глобализации обусловили необходимость расширения лингвистических и межкультурных горизонтов, которые предъявляют принципиально новые требования к организации и содержанию высшего образования в России, особенно после присоединения нашей страны к Болонской конвенции.

В подобных условиях перед педагогическим сообществом стоит задача не просто подготовить профессионалов, но и обеспечить их достаточным объемом знаний, умений и навыков в области иностранного языка, чтобы беспрепятственно осуществлялся обмен научно-техническими достижениями в межкультурном пространстве, более того, чтобы этот процесс осуществлялся в концепте диалога культур.

Подобная задача, на наш взгляд, может быть решена комплексным улучшением качества межкультурной коммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей, что, в свою очередь, требует пересмотра не просто учебно-методического комплекса, но и подхода к образованию.

Для достижения целей настоящего исследования был проведен анализ теоретико-методологических основ развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведения, и было установлено, что в данной области наибольший эффект достигается при интеграции, компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов.

В логике проводимого исследования нами было установлено, что с учетом названных изменений в современном обществе генеральной целью в изучении иностранного языка студентами вузов неязыковых специальностей должно являться становление у обучающегося черт вторичной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации.

В качестве базового подхода, в наибольшей степени соответствующего целям нашего исследования, на основе интеграции компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов нами разработана модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции – это дидактическая система, направленная на научно обоснованный поиск улучшения реализации механизма языковой подготовки студентов вузов, определение целей подготовки и выбор в соответствии с ними организационных подходов, формирование структурных компонентов процесса подготовки студентов, отбор научно-методического понятийного аппарата, включающего формы, методы и средства обучения, выработку контрольно-диагностических средств для определения результатов обучения и его коррекции.

Внутренняя система элементов структурно-функциональной модели межкультурной коммуникативной компетенции разрабатывалась путем анализа теоретических источников и с учетом передового педагогического опыта в формировании иноязычных коммуникативных навыков, в результате чего в модель были включены следующие блоки: программно-целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный, контрольно-диагностический.

Реализация структурно-функциональной модели подразумевает использование разнообразных педагогических средств обучения, которые оказывают непосредственное влияние на процесс и результативность формирования компетенции, однако, для наиболее полного понимания условий успешной реализации разработанной модели, мы обратились к углубленному анализу педагогических условий развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей. В результате был выявлен следующий комплекс педагогических условий: актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов; применение



партисипативных методов иноязычного образования будущих специалистов; включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей; использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

### **2.1 Диагностический этап опытно-поисковой работы**

В первой главе исследования рассматривались теоретические аспекты проблематики развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей, которая содержит анализ состояния данной проблемы в научных трудах и литературе, в ней также были рассмотрены подходы к обогащению межкультурной коммуникативной компетенции, в результате чего была предложена структурно-функциональная модель и обоснован научно-педагогический комплекс, необходимый для ее реализации. Для подтверждения выдвинутых в исследовании гипотез, касающихся разработанной модели и выбранных педагогических условий, в ходе работы осуществлялась опытно-поисковая деятельность со студентами вузов неязыковых специальностей.

Ход опытно-поисковой работы планировался и осуществлялся с учетом обозначенных в начале исследования цели, предмета, гипотезы, задач и основных выводов в результате подробного анализа компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов.

Программа опытно-поисковой работы в ходе исследования также предполагает наличие педагогической цели и задач опытно-поисковой работы, гипотезы, критериев и средств оценивания ожидаемых результатов. Таким образом, педагогической целью в ходе осуществляемой работы являлось повышение уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения.

В результате определения целей опытно-поисковой работы были сформулированы соответствующие задачи:

1. Определить исходный уровень межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей;

2. Проверить – повышается ли показатель уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов в результате применения в процессе обучения в вузе разработанной структурно-функциональной модели в сравнении с его начальным значением;

3. Выяснить, насколько эффективен комплекс предложенных педагогических условий по отношению к повышению уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей.

Обозначенные положения проверялись в процессе опытно-поисковой работы, которая осуществлялась нами в течение 2,5 лет с 2015 по 2017 гг. Опытно-поисковая деятельность состояла из нескольких последовательных этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа опытно-поисковой работы, целью которого явилось выявление показателей развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов. Констатирующий этап позволил определить состояние качества иноязычного образования в условиях высшей школы, направленный на повышение уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов вуза. Необходимость данного этапа определялась тем, что достоверность опытно-поисковой работы находилась в прямой зависимости от исходных данных. На этом этапе приняли участие 114 студентов Русско-британского института управления в г. Челябинск, учащихся на специальностях 080400.62 – управление персоналом, 080200.62 – менеджмент (управление проектами).

Опытно-поисковая работа осуществлялась в процессе обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку.

Основным направлением констатирующего этапа опытно-поисковой работы явилось определение показателей повышения уровней межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей. В связи с этим акцент сделан на характеристике искомой модели, так как ее компоненты предполагают овладение обучаемыми системой коммуникативных знаний, необходимых для осуществления профессионального общения в процессе межкультурного общения. Педагогическое исследование может быть успешно проведено только тогда, когда разработаны точные критерии учета и оценки его результатов. Критерий – это признак, на основании которого проводится оценка, суждение.

Как было отмечено ранее, владение иноязычной компетентностью является многоаспектным явлением. Так, овладевая общекультурным, лингвистическим и коммуникативным компонентами, развивается и формируется способность будущих специалистов общаться на межкультурном уровне с представителями из другого лингвосоциума. Исходя из этого, невозможно выбрать какой-то один показатель, на основании которого можно судить, владеет ли студент межкультурной коммуникативной компетентностью или нет. В связи с чем предлагаем выделить следующие показатели владения иностранным языком:

- 1) понимание системы иностранного языка и умения применять языковые средства общения;
- 2) использование лингвистических знаний и языковых умений с целью воспринимать и воспроизводить иноязычные суждения, комбинировать и употреблять в соответствие с языковой ситуацией (коммуникативные умения);
- 3) проявление фонда межкультурных знаний в форме речевого и неречевого общения с адекватным языковой ситуации использованием социокультурной специфики страны изучаемого языка;
- 4) способность к решению языковых задач путем использования собственного речевого опыта.

Каждый показатель соответствует компоненту содержательно-процессуального блока спроектированной нами модели: лингвистический компонент – степень проявления иноязычных знаний; коммуникативный компонент – уровень сформированности коммуникативных умений, общекультурный компонент – степень проявления фонда межкультурных знаний.

Мы будем придерживаться трехуровневой шкалы, имеющей следующие уровни развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей: репродуктивный, профессиональный достаточный, профессиональный продвинутой. Сводная таблица системы показателей, характеризующих состояние развития иноязычной компетентности, их критериев и способов выявления представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

**Сводная таблица системы показателей, характеризующих уровень развития иноязычной компетентности студентов вузов**

№	Показатели	Критерии их выявления	Методы выявления
1.	Понимание системы иностранного языка	Фонд знаний лексических и грамматических единиц и умение ими оперировать, степень усвоения профессиональных понятий, понимание профессиональной терминологии	Анализ ответов на занятиях, зачетах, анализ письменных работ, тестов, понимание аутентичных аудиотекстов, текстов как профессионального, так и бытового уровня
2.	Сформированность коммуникативных умений	Степень умения применять иноязычные знания в целях коммуникации, умение устанавливать и поддерживать контакты с партнером по общению, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания, степень рефлексивной активности (характер участия в дискуссиях, в деловых играх и др.), степень развития способности адаптироваться к новизне речевых ситуаций	Наблюдения за работой студентов в группах, в парах при работе в моделируемых ситуациях, приближенных к реальным условиям.

3.	Степень проявления фонда межкультурных знаний	Знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также степень развития навыков и умений, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение как в личных, так и в профессиональных целях с носителями этого языка	Самооценка, экспертная оценка, анализ решения задач, творческих работ, рефератов
4.	Уровень решения иноязычных профессиональных задач	Характер решения задач (копирование, трансформация комбинирование) степень владения иноязычными, межкультурными знаниями, умениями, характер вариантов решения задач	Экспертные оценки, самооценка, анализ решения задач, оценка рефератов, творческих работ и т.д.

Далее представим распространенную характеристику каждого уровня обогащения межкультурной коммуникативной компетентности студентов вуза неязыковых специальностей.

Репродуктивный уровень. Студент знакомится с восприятием, усвоением, воспроизведением иноязычной информации. Осмысление информации происходит через установление фактов. Проявление иноязычной компетентности выражается через наблюдение, подражание, имитацию. Иноязычные знания в теории и практике применяются бессистемно, неосознанно, затруднительно, сопровождаются слабыми способностями к самокоррекции. Большинство иноязычных задач решается преимущественно по образцу, а степень осознания потребности и желания в развитии межкультурной коммуникативной компетентности выражена слабо или не наблюдается.

Профессионально достаточный. Студент самостоятельно применяет полученные иноязычные знания и умения в профессиональной деятельности, совершая это системно и оперативно. На этом же уровне предпринимаются попытки студента использовать терминологию своей профессиональной деятельности, учитывая особенности чужой лингвокультуры. Здесь для студентов характерна активная заинтересованность в обогащении иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе в рамках своей профессиональной деятельности. Личность студента на этом уровне

практически адаптировалась к межкультурным различиям, однако, применение навыков осуществляется без творческой переработки.

Профессионально продвинутый. На данном уровне у студента сформирована система знаний относительно иностранного языка и лингвокультуры. В речевых ситуациях отмечается точное употребление разнообразных языковых средств, где студент понимает и учитывает социокультурную специфику другой страны изучаемого языка. Осуществляется процесс осознания и понимания смысловых ориентиров чужого лингвосоциума, наблюдается способность к идентификации сходств и различий между общающимися культурами, что свидетельствует о наличии у студентов понимаемая принадлежности к определенному этносу, государству. Эта ступень предполагает способность студентов к разрешению любых сложных иноязычных задач, основываясь на разных стратегиях. Сформированная межкультурная коммуникативная компетенция используется в профессиональной деятельности, в процессе речевых взаимодействий студенты проявляют самокоррекцию и рефлекссию. Отмечается ярко выраженное стремление в иноязычном образовании. На данном уровне специалист компетентен и обладает достаточными знаниями и сформированной межкультурной коммуникативной компетенцией для решения профессиональных задач.

Необходимо отметить, что обозначенные уровни развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей взаимообусловлены, что означает, что развитие данной компетенции происходит постепенно от уровня к уровню.

Анализ анкетных данных позволяет отметить (всего 114 студентов), что большинство студентов (77%) выделяют иноязычное образование в качестве ведущего компонента профессиональной компетентности. При этом студентами отмечается, что иностранные языки расширяют возможности не только в профессиональной среде, но и при личном взаимодействии с представителями чужих лингвоэтнокультур, актуализируют знания о современности, научных достижениях и развитии в области изучаемой спе-

циальности. Согласно этим же данным также большая часть респондентов утверждает, что собственные иноязычные знания остаются на недостаточном уровне – 71%. Главной причиной такого уровня студенты считают качество методической организации учебного процесса и отсутствие реального общения с представителями чужих лингвоэтнокультур. Так, 55% студентов отметили, что считают недостаточной работу по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности; 27% ответили, что применяемая в учебном процессе программа лишь в малой части способствует развитию у них иноязычной коммуникативной компетентности и только 18% опрошенных показали удовлетворенность процессом изучения иностранного языка в вузе. Также в ходе анкетирования было установлено, что 65% студентов негативно оценивают то, что их учебная деятельность чаще всего представлена чтением и переводом текстов на изучаемом языке, общение на иностранном языке практически не практикуется, как и погружение в культуру и профессиональные особенности территорий, где проживают носители языка. Пожелания будущих профессионалов преподавателям иностранного языка по модернизации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции представлены в таблице 2.2., где ответы ранжированы в порядке частоты их проявления.

Таблица 2.2.

**Пожелания студентов по организации изучения иностранного языка в вузе**

Содержание ответов	Частота %
Увеличить частоту общения на иностранном языке, сократить чтение и переводы	88%
Работать с профессионально-ориентированной литературой из аутентичных источников	63%
Реализовывать свои навыки в реальном межкультурном диалоге с носителями языка и культуры	27%
Осуществлять глубокое погружение в культуру территории носителей иностранного языка, быть осведомленным об актуальных событиях	24%
Внедрять игровые технологии в процесс профессионально – ориентированного обучения на иностранном языке	15%



Исследование по изучению уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетентности осуществлялось путем выделения трех групп: одной контрольной и двух экспериментальных, что будет способствовать объективности хода исследования (Табл.2.3).

Таблица 2.3.

**Формирование контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента**

	Кол-во чел.	Русско-британский институт управления			
		080400.62		080200.62	
		2016	2017	2016	2017
ЭГ 1	36	18			18
ЭГ 2	39		20	19	
КГ	39	19			20

Далее изучалась степень проявления иноязычных знаний, для выявления которого использовались диагностические карточки с тестовыми заданиями, позволяющими преподавателю судить о возможностях студентов лингвистически корректно строить иноязычные высказывания. Приведем пример такой карточки.

1. Допишите предложения, используя возвратные местоимения myself/ yourself/ ourselves/himself/herself/themselves/itself:

- 1) Be careful! That plate is very hot. Don't burn .....
- 2) I got out of the bath and dried ..... with a towel.
- 3) When people are alone, they often talk to .....
- 4) The police say that the woman shot ..... with a gun.
- 5) Good- bye! Have a good holiday and look after .....

2. Дополните предложения, используя стоящие в скобках глаголы в Past Continuous или Past Simple:

- 1) I ..... (get) up early this morning, I ..... (wash), ..... (dress) myself and then I ..... (have) breakfast.

- 2) The postman ..... (come) while I ..... (have) lunch.
- 3) The boys ..... (break) a window while they ..... ( play) football.
- 4) I was late, but my friends ..... (wait) for me when I ..... (arrive).
- 5) “What ..... (you/do) on Saturday evening?” “I went to the cinema”.
- 6) “What ..... (you/do) at 9.30 on Saturday evening?” “I ..... (watch) a film in the cinema”.

3. Переведите предложения в страдательный залог.

- 1) My favorite actor played the leading part in the performance.
- 2) Her wonderful acting impressed everybody.
- 3) The receptionist asked him to fill in a form in English.
- 4) We settle the problem in the shortest possible time.

Данный тест оценивался по следующей шкале «владеют», «частично владеют», «не владеют» (имеется ввиду фонд иноязычных знаний и умений, необходимых для совершения грамматически и лексически корректного акта коммуникации в профессиональных целях).

В результате проведенных измерений мы выяснили, что большинство студентов находятся на недостаточном уровне степени проявления иноязычных знаний. В таблице 2.4 представлены данные начального среза по критерию «степени проявления иноязычных знаний студентов вузов».

Таблица 2.4

**Результаты начального среза показателя сформированности иноязычных знаний студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности иноязычных знаний					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	30	83,33	6	16,7	0	0

ЭГ 2	39	31	79,48	8	20,52	0	0
КГ	39	29	74,35	10	25,64	0	0

Уровень сформированности иноязычных навыков у студентов вузов неязыковых специальностей оказался преимущественно репродуктивным, иноязычные знания у будущих специалистов по специальностям «Управление персоналом» и «Менеджмент» развиты слабо. Большая часть студентов не владеют навыками грамотного построения иноязычного высказывания, а также техникой воспроизведения грамматического явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков был проведен тест методом диагностических карточек, позволяющие оценить уровень коммуникативных умений на иностранном языке. Пример карточки приведен ниже.

Составьте предложения, выражающие просьбу, в зависимости от ситуации. Используйте выражения Can you.....? / Could you .....? / Can I.....? / May I.....?

1. (We are having dinner. You want me to pass the salt.)

You say to me: .....

2. (You want me to turn off the radio.)

You say to me: .....

3. (You want my pen.)

You say to me: .....

4. (You are in my house. You want to use my phone.)

You say to me: .....

5. (You want me to give you my address.)

You say to me: .....

Опустите, где можно, относительное местоимение.

1. Is that the man for whom you have been waiting?

2. The house that I live in was built 10 years ago.

3. I have found the book for which I was looking.
4. Do you like the house that they have built?
5. I should like to see the tree from which you picked these apple.
6. My sister, to whom the letter was addressed, opened it and read it attentively.
7. The library is in the house that stands on the corner.
8. The book which is lying on the table is mine.
9. He showed me a beautiful picture which he has bought lately.
10. This was an answer that no one expected.

Вставьте “some, any, no”.

1. There are ... pictures in the book.
2. There are ... old houses in our street.
3. Are there ... new students in your group?
4. Are there ... English textbooks on the desks?  
–Yes, there are ... .
5. Are there ... maps on the walls?  
-No, there are not ... .

Результаты тестирования коммуникативного компонента показали невысокий уровень владения студентами данного качества. В ходе тестирования немногие студенты показали знание тех языковых моделей, которые употребляются в конкретных коммуникативных ситуациях с представителями чужих лингвоэтнокультур. Данные тестирования представлены в таблице 2.5, но необходимо заметить, что лишь третья часть показала хорошие и отличные знания. Большинство опрошиваемых респондентов продемонстрировали невысокий уровень данного качества. Данные тестирования представлены в таблице 2.5.

**Результаты начального среза по показателю сформированности коммуникативных умений студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности коммуникативного компонента					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	26	72,22	10	27,77	0	0
ЭГ 2	39	27	69,23	12	30,77	0	0
КГ	39	30	76,92	9	23,07	0	0

Но необходимо заметить, что лишь четвертая часть оказалась на среднем уровне. Большинство опрошенных респондентов продемонстрировали невысокий уровень данного качества.

С целью выявления уровня степени межкультурных знаний, был проведен тест, позволяющий на основе знаний о культуре страны изучаемого языка, на основе личных коммуникативных знаний специалистов отрефлексировать и определить актуальный уровень развития искомого процесса. Состояние развития системы иноязычных знаний и умений, включенных в общекультурный компонент определялось следующим образом: каждому признаку соответствовал качественно описанный балл: 3 балла ставилось, если признак проявлялся на активном уровне, 2 балла – на проактивном, 1 балл – на реактивном.

Тест включал следующие вопросы:

1. Испытываете ли Вы потребность в иноязычных знаниях для решения профессиональных задач (например: поиск новой информации; беседа с иностранным коллегой)?

2. Объясните, как Вы понимаете «иноязычная компетентность», «профессиональная иноязычная компетентность»?

3. Как Вы оцениваете собственный уровень профессиональной иноязычной компетентности?

4. Насколько Вы оцениваете свою способность общаться на иностранном языке (письменно или устно) с коллегами из чужих лингвокультур на профессиональные темы?

5. Как Вы оцениваете собственные знания культуры, быта страны изучаемого языка?

6. Знакомы ли Вы с особенностями работы коллег в стране изучаемого языка?

7. Знакомы ли Вы с принятыми в данной языковой общности речевым этикетом и техникой общения в определенных социальных и профессиональных ситуациях?

Полученные данные в результате теста приведены в таблице 2.6.

Таблица 2.6

**Результаты начального среза по определению степени проявления межкультурных знаний студентов вузов на констатирующем этапе эксперимента**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности общекультурного компонента					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	25	69,44	11	30,56	0	0
ЭГ 2	39	27	69,23	12	30,77	0	0
КГ	39	28	71,79	11	28,21	0	0

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что преобладающее большинство будущих специалистов демонстрируют невысокий уровень развития общекультурных знаний (38% респондентов имеют средний уровень).

Следующим направлением констатирующего этапа опытно – поисковой работы было выявление у студентов вузов уровня развития умений решать иноязычные задачи, ориентированные на их будущую профессию-

нальную деятельность. Данные иноязычные задачи были поставлены перед студентами с целью тестирования их навыков и умений компетентно решать иноязычные задачи в будущей профессиональной деятельности. Приведем пример.

1. Работа в парах. Вы должны подготовиться к переговорам с управлением контрагента на заключение крупного договора. Смоделируйте диалог, постарайтесь договориться обо всех ключевых позициях сделки.

2. Подготовьте деловое письмо о приглашении директора крупной компании на Вашу презентацию нового товара.

Показатели, по которым оценивались работы студентов, были следующими:

- рациональный выбор совокупности действий, направленных на использование логических операций;
- корректное моделирование профессиональной ситуации;
- выбор наиболее оптимального решения;
- креативный подход к решению данного вида задач.

Результаты проведенного тестирования засвидетельствовали тот факт, что будущие специалисты имеют представление о сущности задач, но не в полной мере знакомы с алгоритмом решения задач. У большинства студентов возникали трудности, когда требовался нестандартный подход в решении поставленной задачи. Данные результаты (табл.2.7.) позволили констатировать репродуктивный уровень развития большей части обучаемых представлений о способах решения иноязычных задач.

Таблица 2.7.

**Результаты начального среза по показателю уровня решения  
иноязычных задач студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности умений решать иноязычные задачи в профессиональной среде		
		I Репродуктивный	II Профессионально достаточный	III Профессионально продвинутый

		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	26	72,22	10	27,77	0	0
ЭГ 2	39	27	69,23	12	30,77	0	0
КГ	39	28	71,79	11	28,21	0	0

Совокупные результаты развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов на начальном этапе выведем в показателе U1, который рассчитывается по следующей формуле

$$U = \frac{P1 + P2 + P3 + P4}{4}$$

P1 – оценка, соответствующая степени проявления фонда иноязычных знаний и

P2 – уровень сформированности коммуникативных умений.

P3 – оценка, соответствующая степени проявления фонда межкультурных знаний.

P4 – оценка, соответствующая уровню решения иноязычных задач.

Таблица 2.8

**Общие результаты начального среза показателя сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности иноязычных знаний					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	27	83,33	9	16,7	0	0
ЭГ 2	39	28	79,48	11	20,52	0	0
КГ	39	29	74,35	10	25,64	0	0

Полученные общие результаты начального среза показателя сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов отобразим на рисунке 2.1.



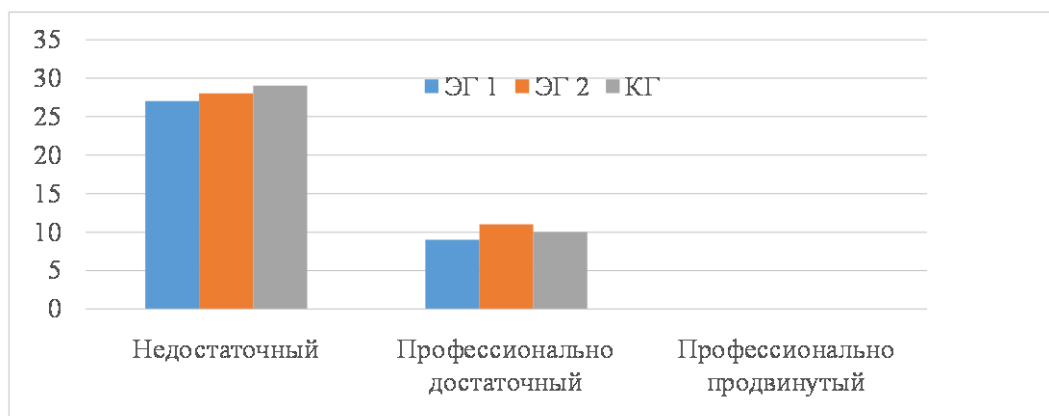


Рисунок 2.1 – Уровень показателя сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов на начальном этапе

Результаты проведенных тестирований показали недостаточный уровень иноязычной компетентности будущих специалистов, вызванный, на наш взгляд, отсутствием системы фундаментальных общекультурных и лингвистических знаний, неразвитыми коммуникативными умениями.

Данные, полученные в опытно-поисковом режиме позволяют зафиксировать, что на момент окончания иноязычного образования в вузе уровень иноязычной компетентности повышается, но в большинстве своем за счет теоретических знаний, но динамика общественной и профессиональной жизни и связанные с ней новые цели, масштабы и направленность преобразований прежде всего в трудовой сфере вызывают общественную потребность в специалистах с высоким уровнем иноязычной компетентности, способных коммуницировать с представителями других лингвоэтнокультур. Так же нельзя не отметить, что в теоретических основах современного иноязычного образования заложены возможности для более качественного развития у выпускников иноязычной компетентности. Так, в ходе формирующего этапа опытно-поисковой мы должны проверить эффективность реализации модели обогащения иноязычной компетентности сту-

дентов вузов, а также выявленный и научно обоснованный комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

Итак, основными выводами являются:

1. Основными задачами констатирующего этапа опытно - поисковой работы были: изучение вопроса о существовании единой модели развития у обучаемых иноязычной компетентности, проверка надежности показателей определения уровня повышения межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения; определение исходного уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений на неязыковых специальностях.

2. Результаты констатирующего этапа опытно-поискового этапа зафиксировали недостаточный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов. Не было выявлено студентов, имеющих профессионально-продвинутый уровень компетентности.

Следующий этап опытно-поисковой работы – формирующий будет посвящен практической реализации в учебном процессе разработанной модели на фоне выбранного комплекса педагогических условий.

## **2.2 Процессуально-технологические особенности развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей**

В первой главе мы выдвинули предположение, что степень развития межкультурной коммуникативной компетенции будет повышаться у студентов вузов неязыковых специальностей, если:

- будет применяться структурно-функциональная модель, включающая в себя общекультурный, коммуникативный и лингвистический компоненты;

- актуализировать иноязычную диалоговую культуру обучаемых; применить партисипативные методы иноязычного образования будущих специалистов, включить игровой менеджмент в процесс обучения профессионально ориентированному иноязычному общению; использовать аудиовизуальные средства в процессе иноязычного образования.

Пример № 1 «Диалог – расспрос» (общекультурный компонент)

Основной задачей проведения данного вида речевой деятельности является опрос нескольких студентов, с тем, чтобы выяснить их мнения на поставленные вопросы. Итоги опросов становятся темой для дальнейшей дискуссии.

Опросите 2-3 студентов по теме «Золотые правила» приглашения в гости в Великобританию (работа в группе). Обсуждение. Тема для дискуссии: «Чем отличаются правила приглашения в гости в Великобритании и в России?»

Пример № 2 (коммуникативный компонент)

Данный пример относится к типу трансформированных задач коммуникативного компонента. Данная задача способствует стимуляции неподготовленного иноязычного высказывания.

Прослушиваются диалоги на темы: «Приглашение на ужин», «Знакомство», «Разговор по телефону» и др. Обсуждаются наиболее типичные для этих ситуаций выражения. Группа делится на подгруппы при помощи карточек с темой, на которую необходимо поговорить с собеседниками. Диалог должен состоять максимум из 5-6 реплик. Например: тема «Знакомство».

#### Пример №3 (лингвистический компонент)

Данный пример относится к типу репродуктивных задач, нацеленный на развитие навыков письма. Студенты получают бланк формуляра гостиницы, который необходимо заполнить, указав при этом свои персональные данные.

Необходимо отметить, что преподаватель должен тщательно планировать работу, учитывая тему, цели занятия, уровень сложности. Как правило, схема проведения фрагментов занятия с использованием задач, следующая:

1. Введение в тему проблемной ситуации. Осознание задачи студентами, выяснение информации, имеющейся в явном виде.
2. Организация группы и инструктаж. Распределение студентов по группам (в зависимости от задания). Выдача иллюстративного материала.
3. Начало работы. Актуализация и организация знания (приспособление извлеченной информации к конкретным условиям задачи), поиск информации, реализация решения поставленной задачи.
4. Окончание работы. Обсуждение результатов работы.

Опишем методику реализации каждого из выявленных нами педагогических условий.

Актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов должна способствовать:

-формированию технических навыков говорения – наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, умения пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями;

-развитию понимания ситуативной обусловленности употребления диалогических единств.

Анализ методической литературы позволили выделить следующие этапы овладения диалогическими единствами:

- овладение обучаемыми отдельными репликами (утверждение, переспрос, возражение, запрос информации, просьба и т.д.);

- овладение студентами умением соотносить отдельные реплики друг с другом (утверждение – переспрос, вопрос-ответ, приглашение, согласие и т.д.);

- овладение типами микродиалогов (односторонний диалог-расспрос, двусторонний диалог-расспрос, диалог-обмен мнениям и т.д.);

- владение умением вести развернутый диалог, включающий различные типы микродиалогов.

Самостоятельное составление диалогов обучаемых по ситуации, задаваемой на основе проблемы, как в сфере личных интересов, так и профессиональных.

Динамика формирования речевых умений, предполагающая в качестве конечной цели развитие диалоговой культуры студентов, связана с разработкой двух групп упражнений – для обучения подготовленной (с позиции преподавателя) речи и для развития умений неподготовленной (неуправляемой) речи. Для начальных этапов характерным является формирование подготовленной диалогической речи. Так, одними из показателей творчества при говорении является степень удаления от текста-эталона или реконструкция его в процессе интерпретации, самостоятельный отбор и организация материала, широкая синонимическая замена.

Анализ методической литературы позволил выделить следующие речевые упражнения для развития подготовленной диалогической речи:

-ответы на вопросы, объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог;

-трансформация диалога, путем изменения одной из реплик;

- составление диалога на основе ключевых слов и выражений;
- составление тематического диалога из микродиалогов;
- завершение диалога с ориентацией на подсказку и др.

Речевые упражнения для развития неподготовленной диалогической речи:

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- проведение ролевых игр или викторин;
- проведение дискуссии или диспута;
- беседа за круглым столом;
- составление интервью.

Как уже отмечалось выше, большим потенциалом в развитии иноязычной компетентности студентов вузов являются диалоги, имеющие в своей структуре двучленные единства, наиболее типичные для ситуаций повседневной жизни. Владение языком, как уже говорилось выше, имеет уровневый характер, поэтому с повышением уровня иноязычной компетентности необходимо больше уделять внимание развитию неподготовленной иноязычной диалогической речи, которая характеризуется степенью удаления от текста – эталона или реконструкция его в процессе интерпретации, самостоятельным отбором и организацией материала, широкой синонимической заменой. Так примером развития неподготовленной диалогической речи может служить составление интервью.

Пример интервью. Тема «Устройство на работу». Группа делится по парам, каждая из пар получает объявление с требованиями к будущему сотруднику. Каждая пара должна сконструировать беседу-интервью, представителей фирмы и претендента на должность.

Пример образца объявления:

**HOLIDAY CLUB ST. PETERSBURG**

Holiday Club St. Petersburg, the first five-star SPA hotel in Saint-Petersburg, located on Vasilievsky Island, is looking to fill the following position:

## RESTAURANT MANAGER

### Required qualifications:

- Several years previous experience managing a restaurant, or work as a sommelier who also performed management functions in high-end restaurants;
- Experience launching a restaurant will improve your chances;
- Excellent knowledge of wine and food pairings, as well as other alcoholic beverages and cigars;
- Sommelier experience and knowledge, with official certificate, is an asset;
- Fluent spoken and written English.

### WE OFFER:

- Competitive salary and employee benefits package;
- Excellent personal development and career opportunities in an international company.

Please send your resumes by e-mail:

jobs@shotels.ru, sokosjob@mail.ru or by

fax: (812) 335-22-04, phone: (812) 335-22-04

www.holidayclubhotels.ru

Grand Hotel Europe

### WE ARE CURRENTLY LOOKING FOR:

## BANQUET OPERATION MANAGER

### Requirements:

- Professional in banqueting operation
- High organizational skills
- Leadership qualities to guide a large team
- Catering experience
- Fluent English

## RESERVATION CLERK

### Requirements:

- Good command of English
- PC skills
- Communicative skills
- Able to work in team

Submit please your CV to [grandhoteljob@mail.ru](mailto:grandhoteljob@mail.ru)

Проанализируйте приведенную выше рекламу и взвесьте ваши сильные и слабые стороны. Рассмотрите одно из приведенных выше объявлений.

Example: I think I will apply for the post of Banquet Operation manager. My strengths are ... . I have some weaknesses, they are .... But it's the matter of time and experience. As I am open-minded and keen on this job I think I'll do my best in this job.

Составьте небольшое интервью.

Таким образом, в ходе работы над развитием иноязычной диалоговой культуры студенты в зависимости от ситуации общения, набора готовых оперативных единиц в памяти и знания образуют новые знаки по аналогии с прошлым опытом. На любом уровне высказывания, это процесс творческий, однако в неподготовленной речи творчество находит более полное выражение.

Современный процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие двух субъектов общения – преподавателя и студента, что определяет специфику применения партисипативных методов иноязычного образования. Как уже отмечалось выше, студент должен выступать в процессе обогащения иноязычной компетентности в качестве равного участника в акте иноязычной коммуникации со всеми присущими данной личности особенностями и свойствами. Таким образом, преподаватель, применяя партисипативные методы, способствует:

- созданию комфортной атмосферы, в которой каждый студент чувствует комфортно и свободно и испытывает потребность практически пользоваться иностранным языком;



-активизации деятельности обучаемых, делая его при этом главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;

-созданию ситуаций, в которых преподаватель не является главной действующей фигурой;

-созданию различных форм работы в классе: индивидуальную, групповую, работу в маленьких группах, коллективную, в полной мере стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.

Анализ методической литературы позволил нам сделать вывод, что применение разнообразных форм работы сделают процесс обогащения иноязычной компетентности наиболее продуктивным. Так, приведем пример, применения разнообразных форм по теме «Этикет».

Группа делится на маленькие подгруппы. Каждая группа получает задание-ситуацию, например:

(В автобусе)

Conductor: Any more fares, please?

Passenger: A thirty pence ticket, please.

C. Here you are, sir. Two pence change, thank you.

P. Thank you.

(В ресторане)

Guest: Waitress, the bill, please!

Waitress: Two pounds and six pence, please.

G. Here you are. And keep the change.

W. Thank you, sir.

(Гид, обращаясь к туристам)

Guide: Ladies and Gentlemen! Take your seats, please. Our route takes us to Westminster, where we find several historic buildings, famous all over the world.

(В магазине)

Shop-assistant: Are you being served, gentleman? What can I do for you?

Customer: My friend and I want a pair of patent leather shoes.

S. What size do you take, sir?

C. Size seven for both of us, and both the pair in black if they are available.

(В школе)

Teacher: Why are you late, Smith?

Pupil: I missed my train, Miss Jones.

Данную ситуацию необходимо трансформировать в диалог, продолжив его. После того, как все диалоги будут проиграны, обсуждаются варианты ответов. Затем на видеопроекторе (если класс оборудован) показываются правильные варианты ответов. Следует отметить, что на этом этапе преподаватель исполняет роль наблюдателя, ведущего.

Затем студентам предлагается задания продуктивного речевого характера, в которых от учащихся требуется составить рассказ на основе предложенных ситуаций с использованием формул речевого этикета: просьбы, извинения, отказа, благодарности.

Группа, таким образом, делится на маленькие подгруппы, каждая из которых знакомится со своим маленьким текстом. Затем образуются новые группы, в каждой из которых представители из разных групп. В новых группах, каждый из представителей делится информацией из прочитанного текста.

Situation A

Invite your friend to the New Year Fancy Dress Ball party, which will be in the evening and there will be prizes for the best costumes!

Situation B

Say a few words to a foreign friend who has arrived in Tashkent on a short visit and has come to the party.

#### Situation C

Ask the girl out for the first time.

#### Situation D

Your friend is busy with organizing the party and needs help.

После того как студенты прочитали, передали главную информацию своего отрывка, выслушали рассказ других членов групп. Дается задание, найти отличия или найти похожие стороны поведения в типичных ситуациях у нас в России. Работа продолжается в группах. И лишь на стадии презентации работа проводится со всей группой. Необходимо отметить, что в процессе работы были применены партисипативные методы иноязычного образования. Применение вышеобозначенных методов способствовало созданию непринужденной атмосферы, все студенты могли высказаться. И так, преподаватель при построении данной работы избегает «авторитарно-императивного» воздействия (определение Ш.А. Амоношвили) на студентов. Таким образом, применение партисипативных методов способствует созданию отношений сотрудничества между преподавателем и студентами, между студентами в группе, стимулируя тем самым использование иностранного языка в прагматических целях, активизирует учебно-познавательную деятельность обучаемых, снимает психологическое напряжение слабых студентов в группе и мотивирует их к деятельности.

Как уже отмечалось выше, игровой менеджмент представляет собой управление преподавателем активными формами и методами обучения учащихся профессионально направленному иноязычному общению студентов вуза. Анализ научной литературы позволил нам зафиксировать, что использование игровых форм обучения делает процесс обогащения иноязычной компетентности наиболее содержательным, качественным, так как:

-игра втягивает в активную познавательную деятельность каждого участника отдельного учебного процесса и всех вместе;

-обучение игре осуществляется посредством собственной деятельности студентов, носящий характер особого вида практики, в процессе которой усваивается 90% процентов информации.

-игра представляет собой свободную деятельность, дающая возможность для самовыражения, саморазвития, творческого раскрытия личности;

-игра-синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения.

Игровая деятельность используется в следующих случаях в процессе обогащения иноязычной компетентности студентов вузов:

1) в качестве самостоятельного метода для освоения определенной темы;

2) как элемента какого-то другого метода;

3) в качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля и упражнения)

4) в качестве введения, закрепления лексики, грамматических явлений, фонетических навыков.

В настоящее время большой интерес вызывает использование ролевых игр на уроке иностранного языка. Данный метод представляется нам весьма актуальным и продуктивным, так как специфика расположения нашей страны, ее удаленность от страны изучаемого языка, мало ориентирует студентов, будущих специалистов на акт коммуникации с представителями других лингвоэтнокультур. Применение игровых технологий способствует моделированию ситуаций, типичных для профессионального сообщества за рубежом. Являясь учебной моделью межличностного группового общения, специфической организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе, ролевые игры легко вписываются в занятие, кроме всего прочего доставляют неподдельное удовольствие обучаемым.

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов: этап подготовки, объяснения, проведения игры, анализа и обобщения.

На этапе подготовки разрабатывается сценарий. Затем составляется план проведения игры. Преподаватель должен иметь общее описание процедуры игры и четко представлять характерные особенности действующих лиц. На этапе объяснения идет ввод в игру, ориентация участников, определение режима работы, обоснование постановки проблемы и выбор ситуации. Выдаются заранее подготовленные пакеты необходимых материалов, инструкций, правил. На этапе проведения реализуется процесс игры. На данном этапе студенты разыгрывают предложенную им ситуацию, выполняя определенные роли. На этапе анализа и обобщения студенты обмениваются мнениями, что, на их взгляд, получилось, а над чем еще необходимо поработать. При анализе обращается внимание на соответствующие использование имитации с соответствующей областью реальной ситуации.

Приведем пример ролевой игры.

Ролевая игра “A job interview”

Как правило, студенты делятся на две подгруппы (каждая может включать от пяти до восьми человек). Из них два человека — топ-менеджеры, которые поместили в газету объявления о вакансиях. Каждой подгруппе выдается следующая информация: объявление о вакансии, образец CV, информация о проведении интервью, которые обсуждаются на занятии. Каждый участник получает роль, причем претендентам выдается их предположительная характеристика. Примеры приводятся ниже.

Пока одна подгруппа проводит интервью, другой можно предложить образовать “Shadow cabinet” и параллельно с топ-менеджерами выбрать свою кандидатуру на замещение этой вакантной должности. Тогда и другая подгруппа будет задействована.

Следует предупредить топ-менеджеров, что у них есть строго определенное количество времени на каждого претендента, в противном случае

игра может затянуться. Кроме того, менеджерам понадобится время на принятие решения и объявление о своем решении.

#### ADVERTISEMENT 1: OPERATIONS OFFICER

International children's charity with headquarters in Washington, DC and offices throughout the world has an opening for an operations officer to fill a position in Mali. The successful candidate will be responsible for all aspects of the management of this office. He or she should possess an advanced university degree in business administration or a related qualification and should have at least five years' experience in office management at international level. Willingness to travel and live and work under difficult conditions. Benefits include a competitive international salary and overseas allowances.

##### Roles

- personnel manager
- office manager of Washington headquarters
- applicants

#### ADVERTISEMENT 2: HEWLETT PACKARD SERVICES & SUPPORT SALES & MARKETING MANAGER

Primary function: using knowledge of customers and partners and their needs, manage Customer Support Sales & Marketing programs for the district.

Job requirements:

- University degree in Marketing or equivalent in experience
- Prior Salesor Marketing experience
- Fluency in English
- Good written /verbal skills

Generic competencies:

- Good organizational skills
- Team player
- Ability to multi-task
- Excellent communicator

- Works well in dynamic environment Accepts / manages change

Roles:

- personnel manager
- sales manager
- applicants

Before the interview

So you're going to have an interview for a job. To do well on an interview you need to give it some thought first. Employers want to learn if you are the person they want, so you'll be asked a lot about yourself. Think about it now, and you'll be able to give clear answers:

1. What do I do well?
2. School subjects?
3. What are my good points?
4. Previous job?
5. Why would I like this job?
6. Part time work?
7. Spare-time interests?
8. What do I like doing and why?
9. What is my family like?
10. What do I not like doing and why?
11. School activities?

Required questions to employer:

1. The job itself? Training?
2. Prospects for advancement?
3. Educational opportunities?
4. Conditions?
5. Can I see where I would be working?
6. Hours?

## 7. Salary?

At the interview

DOs:

1. Arrive early. Call ahead if you're delayed.
2. Try to smile and show confidence.
3. Ask questions and show interest in the job.
4. Be polite, listen carefully, and speak clearly.

DONT's:

1. Don't panic, even if faced by more than one person. (Breathe deeply and remember all your good points).
2. Don't slouch or looked bored. (Stand and sit straight, make eye contact).
3. Don't smoke or chew gum.
4. Don't give one-word answers or say you don't care what you do.

List of roles (candidates' character traits, outlooks, goals and sometimes background are described).

1. You prefer to work hard, money doesn't matter much.
2. Money is your main consideration. It doesn't matter if the job is boring.
3. You are a bit lazy and trying to conceal it. But you have a family to support (three children).
4. You're very ambitious. Your aim is to climb high.
5. You're very insecure and shy. You hate speaking in front of large audience, to superiors, interviewers, etc.
6. You're very creative, full of energy. You're bossy and other people's opinions don't matter much.

Когда игра завершена участники обсуждают результаты проделанной работы. Такой вид работы является очень значимым, так как ролевая игра представляет собой модель реальных отношений: личных, профессиональных, социальных, воспроизведенных на иностранном языке. Ролевая игра является подражанием действительности в самых существенных ее



чертах и в ней, как в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.

В процессе обогащения иноязычной компетентности студентов вузов применение аудио- и видеоматериалов обладают большим потенциалом. Аудио- и видеоматериалы могут выступать в различном функциональном предназначении. Остановимся более подробно на особенностях работы с видеоматериалами. Последовательное и систематическое использование видеоматериалов по схеме: «применение видеоматериалов в качестве содержательной опоры – применение видеоматериалов как смысловой опоры, применение видеоматериалов как стимула речи» предопределяет равномерное наращивание трудностей в процессе обогащения иноязычной компетентности.

Таким образом, комплекс упражнений по формированию межкультурной коммуникативной компетентности с использованием видеоматериалов следует понимать как последовательность учебных действий, где видеоматериалы применяются не только как опора (содержательного и смыслового характера), но и как стимул к речи. Развитие коммуникативной межкультурной компетенции с применением видеоматериалов предполагает следующие этапы: подготовка, рецепция, аналитика, репродукция и продуктивный этап.

Основной задачей подготовительного этапа является снятие трудностей при взаимодействии с видеоматериалом, для чего необходимо выполнение серии упражнений, которые предусматривают знакомство и отработку новых лексических единиц, активизацию уже пройденного лексико-грамматического материала. На подготовительном этапе целесообразны следующие упражнения:

- составьте ассоциограмму по теме;
- заполните пропуски, поставив глагол в правильную форму;
- закончите диалог, употребив новые словосочетания;
- опишите картинку.

Рецептивный этап предполагает упражнения, тренирующие восприятие, понимание и запоминание информации. Для облегчения этих процессов и концентрации внимания студентов на важной информации подготовленного видеоматериала выполняются такие упражнения:

- соедините предложения в правильной последовательности;
- посмотрите и скажите о чем повествует видеофрагмент;
- послушайте аудиозапись видеофильма без изображения, предположите, о чем идет речь;
- сообщите главную суть видеофрагмента в 3 предложениях;
- после просмотра соедините стрелками начало и конец предложений, образующих мини-повествование.

Если она происходит с учебным фильмом, и целью является детальное понимание видеоматериала, то будет логичным использование аналитического этапа. Так, в рамках данного этапа предполагается работа с письменным текстом. На данном этапе происходит анализ структуры монологического и диалогического высказывания, складывается алгоритм программы создания индивидуального высказывания. Данный этап может быть пропущен, если работа идет с аутентичным материалом.

Репродуктивный этап предполагает тренировку обучаемых в границах условно-речевых упражнений. На данном этапе упражнения выполняются, основываясь на содержательную сторону просмотренного видеофрагмента. Примеры упражнений:

- при выключенном звуке озвучьте видеофрагмент;
- перескажите сюжет от одного действующего лица;
- посмотрите видеофрагмент без звука и предположите, о чем разговаривают персонажи;
- прослушайте видеофрагмент без звука, предположите, где происходит действие, кто действующие лица, опишите их психо-физиологические параметры.

Заключительным этапом работы с видеоматериалом является продуктивный, целью которого является обеспечение практики в общении, где видеоматериалы выступают как смысловая опора и стимул к говорению.

На данном этапе могут быть применены следующие упражнения:

- предположите, как дальше будут разворачиваться события;
- выскажите свою точку зрения на сложившуюся ситуацию;
- выскажите свою точку зрения, кто прав в данной ситуации ;
- прослушайте фрагмент ток-шоу; предположите, о какой проблеме идет речь;
- опишите интерьер, где происходят события;
- просмотрите новости без звука и предположите, о каких странах идет речь, о каких событиях идет речь, посмотрите видеофрагмент со звуком и сравните.

Использование видеофильмов и видеозаписей в учебном процессе позволяет решить задачу по формированию у студентов соответствующих аудитивных речевых умений. Видеофильм на занятиях по иностранному языку способствует созданию самого главного – созданию коммуникативной ситуации, которая в комплексе представляет целый ряд факторов языкового, речевого и социокультурного плана, наглядно представляющих речевую ситуацию в конкретных социокультурных условиях.

### **2.3. Итоги проведения опытно-поисковой работы**

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой деятельности по реализации модели развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей был проведен констатирующий этап, который выявил неудовлетворительный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности студентов Русско-британского института управления в г. Челябинск, учащихся на специальностях 080400.62 – Управление персоналом, 080200.62 – менеджмент (управление проектами). Следующий этап опытно-поисковой работы – формирующий был посвящен практической реализации в учебном процессе разработанной модели на фоне выбранного комплекса педагогических условий.

Для определения эффективности применения структурно-функциональной модели развития межкультурной коммуникативной компетенции и выявления динамики уровня такой компетенции на формирующем этапе был осуществлен контрольный срез. Показателями уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции остались теми же, что и на констатирующем этапе: понимание системы иностранного языка, сформированность коммуникативных умений, степень проявления фонда межкультурных знаний, уровень решения иноязычных профессиональных задач. Определение степени развития межкультурной коммуникативной компетенции на контрольном срезе происходило по тем же диагностическим приемам, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой деятельности. В таблице 2.9 представлены данные контрольного среза по критерию степени проявления иноязычных знаний студентов вузов.

Таблица 2.9

**Результаты контрольного среза по показателю «сформированность иноязычных знаний студентов вузов»**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности иноязычных знаний					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	6	16,7	27	75	3	8,3
ЭГ 2	39	8	20,52	25	69,44	4	10,03
КГ	39	10	25,64	28	71,79	1	2,56

Как видно из таблицы, после применения структурно-функциональной модели в группах ЭГ 1 и ЭГ 2 количество студентов, имеющих профессионально достаточный уровень сформированности иноязычных знаний, увеличился – в ЭГ 1 на 58,3%, в ЭГ 2 на 48,92%, появились студенты с профессионально продвинутым уровнем – в ЭГ 1 на 8,3%, в ЭГ 2 на 10%, а студентов с низким уровнем стало меньше – в ЭГ 1 на 66,63%, в ЭГ 2 на 58,96%.

Данные тестирования коммуникативного уровня представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10

**Результаты контрольного среза по показателю «сформированность коммуникативных умений студентов вузов»**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности коммуникативного компонента					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	14	38,9	16	44,45	6	16,65
ЭГ 2	39	13	33,34	19	48,71	7	17,95
КГ	39	25	64,1	13	33,34	1	2,55

Полученные данные свидетельствуют о наличии положительной динамики в экспериментальных группах, где применялась структурно-

функциональная модель, так по сравнению с начальным уровнем в экспериментальных группах процент профессионально продвинутого уровня увеличился на 16,5 и 18%, в то время как в контрольной группе лишь на 2,55%.

Результаты контрольного среза по определению степени проявления межкультурных знаний студентов вузов на формирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.11.

Таблица 2.11

**Результаты контрольного среза по определению степени проявления межкультурных знаний студентов вузов на формирующем этапе эксперимента**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности общекультурного компонента					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	6	16,7	17	52,77	11	30,56
ЭГ 2	39	13	33,34	14	35,9	12	30,77
КГ	39	19	48,71	16	41	4	10,25

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что преобладающее большинство будущих специалистов после внедрения структурно-функциональной модели демонстрируют профессионально достаточный уровень развития общекультурных, в экспериментальных группах значительно увеличился процент студентов с профессионально продвинутым уровнем сформированности общекультурного компонента – в ЭГ 1 на 30,56%, в ЭГ 2 на 30,77%.

Следующим направлением формирующего этапа опытно – поисковой работы было выявление у студентов вузов уровня развития умений решать иноязычные задачи, ориентированные на их будущую профессию-

нальную деятельность, после внедрения структурно-функциональной модели развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Результаты контрольного тестирования засвидетельствовали тот факт, что у части студентов уровень сформированности решения иноязычных задач возрос, однако, в целом, во всех группах он остается преимущественно низким. Данные результаты представлены в таблице 2.12.

Таблица 2.12.

**Результаты контрольного среза по показателю уровня решения иноязычных задач студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности умений решать иноязычные задачи в профессиональной среде					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	8	22,22	27	75	1	2,7
ЭГ 2	39	10	25,64	25	69,44	2	4,91
КГ	39	11	28,2	28	71,79	0	0

Будущие специалисты во экспериментальных группах показали положительную динамику в формировании умений решать иноязычные задачи в профессиональной среде – профессионально достаточный уровень возрос в ЭГ 1 на 47,23%, в ЭГ 2 на 38,76%.

Результаты проведенных тестирований на контрольном срезе оформим в виде совокупности в показателе U2. Результаты представим в таблице 2.13 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.13

**Общие результаты контрольного среза показателя сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов**

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности иноязычных знаний					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%

ЭГ 1	36	8	22,2	21	58,3	7	19,5
ЭГ 2	39	11	28,2	21	53,9	7	17,9
КГ	39	17	43,6	21	53,9	1	2,5

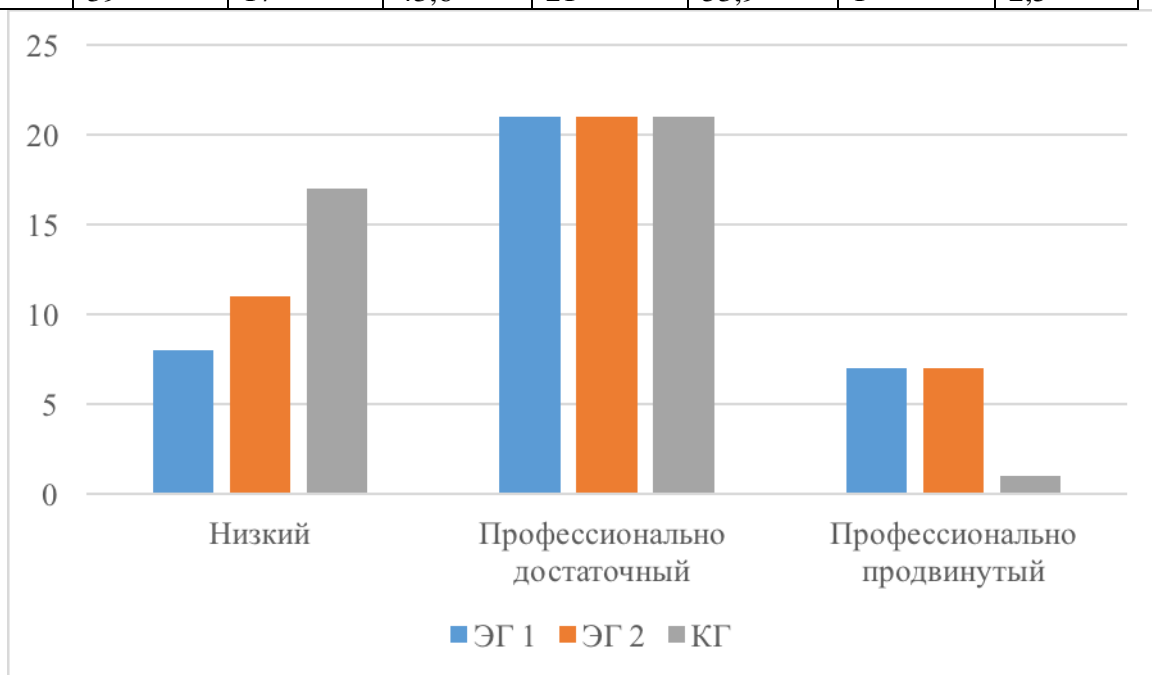


Рисунок 2.2 – Уровень показателя сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов на контрольном этапе

Сравнив рисунки 2.1 и 2.2, можно сделать вывод о наличии положительных изменений в развитии иноязычной компетенции студентов вузов по всем выделенным показателям в процессе реализации модели: репродуктивный уровень снизился в ЭГ 1 на 61,13%, в ЭГ 2 на 51,28%, профессионально достаточный уровень вырос в ЭГ 1 на 41,6%, в ЭГ 2 на 33,38%, профессионально продвинутый уровень вырос в ЭГ 1 на 19,5%, в ЭГ 2 на 17,9%. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов на контрольной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения степени проявления фонда иноязычных знаний и частично за счёт повышения степени проявления фонда межкультурных знаний и уровня сформированности коммуникативных умений, в то время как уровень решения



иноязычных задач студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

С позиций теории примененных подходов, это объясняется недостаточной включенностью студентов в образовательный иноязычный процесс, отсутствием моделирования аутентичных ситуаций, имитирующих будущую деятельность специалистов, в ходе которых формируются система межкультурных знаний, навыки оперирования иноязычными знаниями в контексте будущей профессиональной деятельности.

Результаты контрольного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень развития иноязычной компетентности студентов вузов в КГ отличается от результатов студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2: в КГ репродуктивный уровень снизился на 30,75%, профессионально достаточный уровень вырос на 28,26%, профессионально продвинутый уровень вырос на 2,5%. Это свидетельствует о преимуществе внедрения совокупности педагогических условий при реализации структурно-функциональной модели. Разработанные на основе компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов педагогические условия обеспечили поэтапное развитие уровня межкультурной коммуникативной компетентности.

## **Выводы по главе II.**

1. По результатам исследования констатирующего этапа опытно-поисковой работы был зафиксирован неудовлетворительный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов. Основными задачами констатирующего этапа опытно-поисковой работы были: изучение вопроса о существовании единой модели развития у обучаемых иноязычной компетентности, проверка надежности показателей определения уровня повышения межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения; определение исходного уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений на неязыковых специальностях.

2. Уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов оценивался по следующим четырем показателям: понимание системы иностранного языка и умения применять языковые средства общения; использование лингвистических знаний и языковых умений с целью воспринимать и воспроизводить иноязычные суждения, комбинировать и употреблять в соответствие с языковой ситуацией (коммуникативные умения); проявление фонда межкультурных знаний в форме речевого и неречевого общения с адекватным языковой ситуации использованием социокультурной специфики страны изучаемого языка; способность к решению языковых задач путем использования собственного речевого опыта.

3. Каждый показатель оценивался по трехуровневой шкале – низкого, профессионально достаточного и профессионально продвинутого, по которым идентифицировался общий уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции.

4. На формирующем этапе опытно-поисковой работы было установлено, что повышение уровня развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вызов неязыковых специальностей отмечалось во всех группах, однако, стремительное повышение отмечалось лишь в экспериментальных группах, в которых контрольная динамика была незначительной: репродуктивный уровень снизился в ЭГ 1 на 61,13%, в ЭГ 2 на 51,28%, в КГ на 30,75% профессионально достаточный уровень вырос в ЭГ 1 на 41,6%, в ЭГ 2 на 33,38%, в КГ на 28,26%, профессионально продвинутый уровень вырос в ЭГ 1 на 19,5%, в ЭГ 2 на 17,9%, в КГ на 2,5%. Наиболее существенные изменения в экспериментальных группах объясняется использованием структурно-функциональной модели и введением полного комплекса педагогических условий. Доказательством полученных выводов служит проведенная опытно-экспериментальная работа.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Система высшего профессионального образования непрерывно совершенствуется и на современном этапе ставит перед собой задачу подготавливать профессионалов с прочной базой необходимых практических умений и специальных знаний по направления, относящимся к их будущей профессиональной деятельности. Нужда в высококвалифицированных профессионалах растет и на современном этапе считается необходимым готовить специалистов, которые могут решать задачи различного уровня сложности, производить необходимые модификации соответствующие требованиями профессии и социокультурной роли будущего специалиста. Так, конечным результатом обучения и подготовки будущих специалистов должна выступить его компетентность в профессиональной деятельности.

Настоящее диссертационное исследование посвящено разработке и реализации модели развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей и выявлению педагогических условий ее эффективной реализации.

В основу диссертационного исследования положена гипотеза, согласно которой развитие межкультурной коммуникативной компетентности достигнет более высокого уровня, если в основу обучения будет положена структурно-функциональная модель, в которой межкультурную коммуникативную компетенцию понимают как интегральное личностное образование, включающее следующие компоненты: общекультурный (осведомлённость в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах); социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм); лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное

использование в коммуникативном процессе. В качестве теоретико-методической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей выступит соединение компетентностного подхода на общенаучном уровне, лингвокультурологического подхода на конкретно-научном уровне и партисипативного подхода на методико-технологический уровень

Теоретико-методической основой развития межкультурной коммуникативной компетенции является синтез подходов на трех различных уровнях исследования, ориентированных на нереализованный потенциал в сфере развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов, способный значительно обновить методологию изучения проблемы, методико-технологическое сопровождение и теоретическое обоснование. Среди них мы выделяем компетентностный подход на общенаучном уровне, лингвокультурологический подход на конкретно-научном уровне и партисипативный подход на методико-технологическом уровне.

Спроектирована методика развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов на основе принципов теории и методики обучения в высшей школе и принципов, отражающих идеи межкультурной коммуникативной компетентности.

Педагогическими условиями реализации методики развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов является: актуализация иноязычной диалоговой культуры студентов, применение партисипативных методов обучения иностранному языку будущих специалистов, включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов неязыковых специальностей, использование аудиовизуальных средств в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Опытно-экспериментальная работа доказывает, что структурно-функциональная модель обогащения иноязычной компетентности студентов позволяет повысить уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 133 с.
3. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.
4. Бушмелева, Г.В., Солодянкина, О.В. Основные понятия компетентностного подхода в контексте развития личности [Текст] / Г.В. Бушмелева, О.В. Солодянкина // Вестник ИжГТУ. – 2012. – №1(53). – С. 156-158.
5. Вильчицкая, Е.А. Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] / Вильчицкая Е. А. // Эйдос: Интернет-журнал / Центр дистанционного образования. – 2007. – Режим доступа: [http://charko.narod.ru/tekst/ob\\_prep/Vilchizkaja.htm](http://charko.narod.ru/tekst/ob_prep/Vilchizkaja.htm)
6. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: монография [Текст] / В.В. Воробьев – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: 1956. – 156 с.
8. Грош, Е. В. Обогащение иноязычной компетентности студентов вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 [Текст] / Е.В. Грош – Челябинск, 2008. – 219 с.
9. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 1. – С. 3-8.

10. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 122 с.
11. Гез, Н.И., Фролова, Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст] / Н.И. Гез, Г.М. Фролова – М.: Академия, 2008. – 256 с.
12. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность личности [Текст] / Л.А. Городецкая – М.: МАКС-Пресс, 2007. – 94 с.
13. Гранин, Ю.Г. Ценность и оценка в социальном познании [Текст]: автореф. дисс... канд. фил. наук / Ю.Г. Гранин. – М., 1980. – С. 12.
14. Дареева, О.А., Дашиева, С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции [Текст] / О.А. Дареева, С.А. Дашиева // Вестник БГУ, 2009. – №15. – С.154-156.
15. Дацюк, С. Коммуникационные стратегии [Текст] / С. Дацюк // Центр гуманитарных технологий – Электронная публикация: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751>
16. Дигина, О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку [Текст] / О.Л. Дигина // *Lingua mobilis* – №4 (18). – 2009. – С.99-105.
17. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский – М., 2001. Педагогика школы – М., 1977. – 172 с.
18. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности [Текст] // Вопросы теории перевода : сб. науч. тр. / И. А. Зимняя ; под ред. А. Д. Швейцера. – М. : Изд-во МГПИ им. М. Горького, 1978. – Вып. 127. – С. 3-49.
19. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. Учебник для вузов. Изд. 2-е, испр. и перераб. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

20. Карабутова, Е.А. Компетентностный подход в обучении студентов неязыкового вуза межкультурной коммуникации [Текст] / Е.А. Карабутова; НИУ БелГУ // Актуальные вопросы теории и практики перевода : сб. науч. тр., Белгород, 2012. – С. 223-227.
21. Киреева, Н.В. Понятие комбинированного речевого умения и особенности его применения на занятиях по иностранному языку в вузе [Текст] // Вестник ТГУ / Н.В. Киреева – Томск, 2009. – №9. – С.276-281.
22. Комиссаров, В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты [Текст] / В.Н. Комиссаров – М.: Альянс, 2013. – 250 с.
23. Комлев, Н.Г. Слово в речи : денотативные аспекты [Текст] / Н. Г. Комлев. - Изд. 3-е. - Москва: 2007. – 214 с.
24. Колесников, А.А. Перспективы создания интегрированных образовательных программ в рамках международного сотрудничества вузов [Текст] / А.А. Колесников, А.П. Пересыпкин, Л.В. Цурикова, Е.В. Шерстюкова – Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки – 2010. – № 18 (89), вып. 7. – 258 с.
25. Кузнецов, С.А. Из опыта обучения диалогическому общению с помощью телевизионного курса [Текст] / Иностр. языки в школе. / С.А. Кузнецов. – 1991. – № 1. – С. 40-45.
26. Кулик, Л.В. Языковая политика российских вузов: реакция на внешние вызовы [Текст] / Л.В. Кулик // Язык. Культура. Общение. – М.: Гнозис, 2008. – С. 308-312.
27. Куликова, О.В. Специфика обучения межкультурной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения студентов экономического профиля [Текст] / О.В. Куликова // Современный образовательный контекст: традиции и инновации в обучении иностранным языкам: сб. науч. тр. – Ч.2. Лингводидактические основы обучения иноязычному профессиональному общению. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – 148 с.



- 28.Ладыжец, Н.С., Неборский, Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды [Текст] / Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский // Интернет-журнал «Наукоеведение». –№2. – 2015. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf>.
- 29.Лафта, Дж.К. Эффективность менеджмента организации: учеб. Пособие [Текст] / Дж. К. Лафта – М.: Русская деловая литература – 1999. – 320 с.
- 30.Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. [Текст] / Л.К. Левитан – Екатеринбург: АБМ, 2007. – Вып. 2. – С. 89-91.
- 31.Лискина, О.А. Преподавание иностранного языка в техническом вузе после перехода на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами [Текст] / О.А. Лискина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №4 (15). – С.113-114.
- 32.Ломакина, О.Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза: Монография [Текст] / О.Е. Ломакина // Волгоград: Перемена, 2003. – 299 с.
- 33.Ломов, Б.Ф. Научно – технический прогресс и средства умственного развития человека [Текст] / Б.Ф.Ломов // Вопросы общей педагогической и инженерной психологии. – М.: Изд-во «Наука» – 1991. – 234 с.
- 34.Макурина, И.Ю. Педагогические средства развития профессионально ориентированного общения студентов вуза: дис. канд. пед. наук [Текст] / И.Ю. Макурина. – Челябинск, 2005. – 192 с.
- 35.Матвеева, Т.П. Учебный текст и его коммуникативно- практические функции [Текст] / Т.П. Матвеева //Текст в обучении русскому языку как иностранному. Межвуз. сб. науч. трудов гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – СПб.: Образование, 1994. – С. 22-26.

36. Морозова, Е.Н. Обогащение педагогической культуры будущего учителя на основе освоения иноязычной культуры (на примере культуры Англии): автореф. Дис. канд. пед. наук [Текст] / Е.Н. Морозова. – Тюмень, 2003. – 24 с.
37. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов [Текст] / под ред. проф. В.В. Лаптева, проф. А.П. Тряпициной – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 112 с.
38. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20–26.
39. Мильруд, Р.П. Технологии обучения говорению в УМК «Starlight»: когнитивный диссонанс, информационное неравенство и логический тупик [Текст] / Р.П. Мильруд – Просвещение. Иностранные языки. – №14. – 2014. – С. 67-69.
40. Неборская В.В. Формирование компетенции прагматической адаптации и компетенции переработки текста в рамках подготовки лингвистов // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – №3 (28). – С.169
41. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы. Монография [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
42. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е.Ю. Никитина – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 101 с.
43. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
44. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повы-

- шения квалификации пед. кадров [Текст] / Е.С. Полат [и др.]. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
45. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - М. : Оникс, 2009. – 1359 с.
46. Педагогический энциклопедический словарь (Золотой фонд) [Текст] / М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
47. Раздобарова, М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях модернизации профессионального образования [Текст] / М.Н. Раздобарова // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – №2. – С.121-123.
48. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С.А. Смирнов. – Изд. центр «Академия» 1999. – 512 с.
49. Слобин, Д., Грин, Дж. Психолингвистика [Текст] / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
50. Солтанбекова, О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие [Текст] / О.Т. Солтанбекова // Известия ВГПУ. – 2008. – №6. – С.40-44.
51. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 14.
52. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. (Окончание) [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 20-21.
53. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур – 2004. – № 3. – С. 5–17.

54. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Текст] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1 (41). – С.83-87.
55. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово, 2008. – 624 с.
56. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / В.М. Филатов – Ростов-на-Дону: Из-во «Феникс», 2004. – 414 с.
57. Хомский, Н. Синтаксические структуры = Syntactic Structures [Текст] / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. II. – С. 412-527.
58. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Под общ. ред. Е.И. Звягинцева – М., 1992. – 265 с.
59. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-61.
60. Черепанова, Е.А., Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологическая основа развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей [Текст] / Е.А. Черепанова, Е.Ю. Никитина // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. – North Charleston, USA: 2017 – Том 1. – С.70-72.
61. Черепанова, Е.А., Никитина, Е.Ю. Структурно-функциональная модель межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей [Текст] / Е.А. Черепанова, Е.Ю. Никитина // Наука: прошлое, настоящее, будущее. – Пермь: АЭТЕРНА – 2017. – Часть 2. – С.202-205.
62. Черепанова, Е.А., Никитина, Е.Ю. Педагогические условия развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей [Текст] / Е.А. Черепанова, Е.Ю. Ники-

- тина // The scientific heritage – P.2. – 2017. – №13. – Budapest, Hungary. – С.52-55.
63. Шаповалов, В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития: научное издание [Текст] / В.А. Шаповалов. – Ставрополь: СГУ, 1996. – С. 21-29.
64. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Н.В. Щеглова // ИСОМ. – 2011. – №4. – С.105-107
65. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
66. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. – Psychological Review, 1959, № 66(5). – P. 297-333.