



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЩЕРБАКОВА АЛЕНА ЛЕОНИДОВНА

**РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований
72% авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-2-1
Щербакова А.Л.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
зав. кафедрой, доктор педагогических наук,
профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Челпанова Елена Владимировна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка.....	10
1.1. Содержательная характеристика и структура межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка.....	10
1.2. Педагогическая модель развития межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка.....	25
1.3. Условия функционирования модели развития межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка...	39
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	50
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка.....	53
2.1. Цель, задачи, условия проведения опытнo-экспериментальной работы.....	53
2.2. Реализация педагогической модели развития межкультурной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка.....	72
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	90
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	101

ВВЕДЕНИЕ

Процессы глобализации и международной интеграции в сферах политики, бизнеса, науки и культуры, расширение миграционных связей между представителями разных стран, которые произошли в конце 20 века, привели к стиранию национальных границ и превращению нашего общества в поликультурное, что, в свою очередь, предъявило новые требования к человеку как к представителю социума. Современный человек для того чтобы добиться успеха и реализовать свой творческий и личностный потенциал должен уметь существовать в этом общем мировом пространстве, строить взаимовыгодный диалог со всеми его субъектами, наводить межкультурные мосты между представителями различных стран и культур.

Эти перемены нашли отражение в российской системе образования, а и привели к необходимости переосмыслить цели, задачи и содержание обучения ИЯ на всех уровнях. Сегодня изучение языка — не просто процесс освоения определенного лексического и грамматического материала, а широкое овладение культурой других стран, формирование новой личности, способной к адекватному восприятию многовариантной картины мира. Именно поэтому вопросы формирования не только коммуникативной, но межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку и культуре стоят в центре внимания отечественных и зарубежных ученых (Фурманова В.П., 1994; Халеева И.И., 1995; Сафонова В.В., 1996; Тер-Минасова С.Г., 2000; Малькова Е.В., 2000; Бим И.Л., 2001, 2004; Алмазова Н.И., 2003; Сысоев П.В., 2003, 2004, 2006; Поляков О.Г., 2004; Гальскова Н.Д., 2004; Елизарова В.Г., 2005; Муратов А.Ю., 2005; Ткаченко Т.А., 2005; Пренко Л.И., 2005; Плеханова М.В., 2006; Брылева В.А., 2007; Вторушина Ю.Л., 2007; Апальков В.Г., 2008; Byram M., 1989, 1991, 1994, 1997; Kramsch C., 1993, 1998; Bennett M., 1993, 1999; Sercu L., 2004; Beltz J.A., Thome S.L., 2006).

Перечисленные выше работы свидетельствуют об актуальности теоретико-методологических исследований процесса развития межкультурной компетенции.

Современному обществу необходимы специалисты, способные свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, осуществлять полноценные контакты с представителями других стран и культур в разных сферах человеческой деятельности, активно реализовывать свой личностный потенциал в профессиональной и творческой деятельности.

Данная работа посвящена развитию межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. Под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления [6]. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит: 1. гибко реагировать на всевозможные непредвиденные ситуации в ходе беседы; 2. определить соответствующую линию речевого поведения; 3. правильно выбрать конкретные средства коммуникации и, наконец; 4. употребить эти средства в соответствии с предлагаемой ситуацией.

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

взаимопонимания (понимания чужой реальности), является важной составляющей межкультурной компетенции.

Большой объем материала, предлагаемый для изучения и количество часов, которое отводится на его усвоение, заставляет преподавателей искать новые эффективные способы организации аудиторной работы; привносить в учебный процесс такие виды и формы работы, которые увеличивают познавательную активность, формируют творческую личность, способную к коммуникативной деятельности, в решении научных, исследовательских и практических задач; разрабатывать задания, которые бы заинтересовали обучаемых.

На законодательном уровне актуальность исследования заложена в требованиях ФГОС ВО, направленных на итоговый результат, выраженный в компетенциях (общекультурной – ОК и профессиональной – ПК) [104].

В нашей работе мы исследуем процесс развития межкультурной компетенции в качестве ценного звена иноязычной компетенции, развиваемой в процессе обучения студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Изложенные выше положения выявили **противоречия:**

- на законодательном уровне: между требованиями ФГОС ВО и неготовностью выпускников ВУЗов осуществлять иноязычное профессиональное общение;

- на социально-практическом уровне: между потребностью общества в специалистах, способных к полноценному межкультурному общению, и низким уровнем развития их межкультурной компетенции, о чём свидетельствуют результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы: 38% студентов имеют низкий уровень развития общекультурных знаний;

На основании выявленных противоречий была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в выявлении путей развития

межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка студентами бакалаврами неязыковых направлений подготовки.

Актуальность проблемы определила тему нашей работы: «Развитие межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка».

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в вузе.

Предметом исследования выступает развитие межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранному языку.

В процессе исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: предполагается, что процесс развития межкультурной компетенции у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку будет более эффективным при реализации специально разработанной педагогической модели и условий её функционирования.

Цель исследования состоит в разработке и апробации педагогической модели развития межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка в ВУЗе. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

- Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по рассматриваемой проблеме.
- Рассмотреть специфику межкультурного диалога и содержательную характеристику межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка.
- Разработать педагогическую модель развития межкультурной компетенции студентов.
- Сформулировать цели, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы, в том числе описать уровни и критерии сформированности межкультурной компетенции у студентов;

- Провести опытно-экспериментальную работу по апробации педагогической модели и проанализировать её результаты.

В ходе исследования применялись следующие **методы**:

- Анализ методической и психолого-педагогической литературы
- Изучение и обобщение педагогического опыта
- Наблюдение за студентами
- Метод моделирования
- Методы математической обработки данных

Практическая ценность работы заключается в разработке педагогической модели развития межкультурной компетенции у студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки. Эта модель может представлять определенную ценность для всех преподавателей иностранных языков.

Научная значимость исследования определяется представлением с научной точки зрения процесса развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки как методический ориентир обеспечения направления педагогической науки на уточнение содержания и структуры межкультурного образования высшей школы:

1. Обосновано, что теоретико-методологической основой развития межкультурной 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 сформулировать цель, формы, методы и содержание развития межкультурной компетенции студентов. Уточнена сущность и структура понятия «межкультурная компетенция».

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

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

Структура работы включает введение, две главы по три параграфа каждая, заключение, библиографический список. Во введении обоснована актуальность темы магистерской диссертации, сформулирована ее цель, объект и предмет, гипотеза и задачи. Кроме того, в введении предъявлены методологические основы, изложены методы исследования и представлена структура работы. В первой главе раскрываются теоретические основы развития иноязычной межкультурной компетенции, разработана модель и педагогические условия ее развития. Вторая глава практическая, в ней ставится цель опытно-экспериментальной работы, разрабатывается непосредственно модель преподавания, которая учитывает все принципы и педагогические условия, гарантирующие развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки. Помимо этого, проводится опытно-экспериментальная работа, подводятся итоги и анализируются результаты. Заключение работы включает в себя подведение итогов проведенного исследования, формулировку основных выводов.

Библиография включает в себя наименования работ российских и зарубежных методистов и психологов, лингвистов, интернет-ресурсы,

словари, материал которых использовался в ходе исследовательской работы.

Опытно-поисковая база исследования: Опытно-экспериментальная и аналитическая работа осуществлялась на базе Международного Института Дизайна и Сервиса г. Челябинск. (Эксперимент длился два года (2018-2019))

Апробация и внедрение. Основные положения и результаты исследования были отражены в публикациях автора: статья в научном электронном периодическом журнале «Студенческий вестник» по теме «Развитие межкультурной компетенции у студентов университета в процессе изучения иностранного языка» (2019), статья в научном электронном периодическом журнале «Наука и просвещение»: «Структурно-функциональная модель развития межкультурной компетенции студентов университета в процессе изучения иностранного языка» (2019).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1 Содержательная характеристика и структура межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к числу фундаментальных. Для образовательных целей культура - это совокупность материальных предметов, объектов, идей, образов, созданных человеком на протяжении его истории. [15].

Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. Овладение иностранным языком - это не просто приобретение ещё одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, и в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учётом их самобытности и своеобразия).

Диалог культур - это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры.

К сожалению, присутствие в практическом курсе большого объема культурологического материала не способно само по себе изменить сознание обучающегося как открывающуюся ему картину мира; оно лишь увеличивает поток информации, в котором ему приходится существовать, и, согласно Т.К. Цветковой, культурный компонент лежит не вне языка, а внутри него, потому, что язык отражает содержание сознания его носителя. По мнению учёного, носитель национальной культуры характеризуется не объёмом социокультурных знаний, а наличием качеств сознания, которые

сформировались в результате присвоения социокультурного потенциала родной культуры. И, прежде всего, это образы сознания-значения, ассоциированные со словами. Диалог культур - это общение образов (значений) разных культур в рамках одного сознания. В результате этого диалога возникает интеркультура (совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культуре).

Таким образом, познание чужой культуры происходит с помощью образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку взглянуть на собственную культуру с другой стороны, более глубоко её осмыслить или переосмыслить.

На языке лингводидактики эта задача связана с формированием «вторичной языковой личности» как приобщения иноязычной личности через новое для него средство социальной коммуникации к новым картинам мира [18]. Билингв существует одновременно в двух культурных пространствах и воспринимает мир одновременно с двух точек зрения. Следовательно, именно понимание особенностей мировидения конкретного языкового общества и составляет культурное содержание при - изучении иностранного языка.

Понимание особенностей языкового образа мира, характерных для данной языковой общности, должно предшествовать освоению правил, потому что каждое правило имеет свои основания в сознании носителя языка, в его специфическом взгляде на окружающий мир и свое место в нем. Когда человек начинает изучать иностранный язык, его сознание полностью монолингвально и весь механизм порождения и восприятия речи настроен на родной язык; всё, что обучающийся хочет сказать на иностранном языке, помимо его воли оформляется во внутренней речи в высказывание на родном языке со всеми культурно-обусловленными особенностями. При высказывании на иностранном языке чаще требуется перекодирование (способ преодоления межкультурного разрыва, объединение двух сознаний), и обучение этим действиям и становится реальным диалогом

культур. Другими словами, обучающийся, прежде всего, должен знать, когда он может опираться на опыт родного языка, а когда этого делать нельзя и что за его ошибками зачастую стоит не недостаточное знание правил иностранного языка (например, при построении предложения), а иное видение мира.

Без противопоставления двух картин мира, различия в языковых средствах становятся немотивированными. Особенно наглядно эти различия выражены в грамматических системах языков, потому что грамматика выражает отношения, а сфера отношений наиболее культурно обусловлена. И тогда действия с языковыми формами в процессе обучения должны включать и действия ориентировки, выбора и комбинирования иноязычных средств для выражения некоторого содержания, которое перекодируется с родного языка.

Таким образом, освоение иностранного языка как знания нового социокультурного содержания требует от практикующих и будущих преподавателей своего собственного осмысления такого подхода и овладения соответствующими формами работы с иноязычным материалом.

В процессе межкультурной коммуникации достижению взаимопонимания способствует межкультурная компетенция.

Межкультурная компетенция - комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи.^[3]

В конечном итоге изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией.

Научный интерес к межкультурной компетенции стал объектом многочисленных, как зарубежных исследований: M. Bennet, W. Gudykunst, M. Byram, S. Bochner, E. Hirsh, A. Nicols, D. Schusterи др.[243;

247;271 и др.], так и отечественных – Т.Н.Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г.Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.В.Лешер, Р.П.Мильруд, А.А. Миролюбов, И.И. Плужник, А.П.Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И.Халеева и др., в которых межкультурная компетенция рассматривается как адаптирующий и компенсирующий фактор, позволяющий преодолеть негативные последствия глобализации и безболезненно интегрироваться в мировое сообщество [11; 40; 47; 59; 129;139; 142; 176; 188; 193; 206; 217; 220 и др.].

Существуют разнообразные точки зрения относительно сущности межкультурной компетенции. Мы выделили несколько точек зрения относительно определения термина «Межкультурная компетенция»:

Таблица 1.1

Сущность межкультурной компетенции

Авторы	Определение термина «межкультурная компетенция»
А.В. Хуторской	способность к взаимодействию, в основе которой лежат знания, умения и навыки, полученные в процессе межкультурно-коммуникативных контактов [165].
Н.Н. Васильева	знание специфических особенностей того или иного социума, оказывающих влияние на формирование поведения личности, использование ею определенных невербальных компонентов, исходя из национально-культурных ценностей, обычаев и традиций. [31].
А.П. Садохин	это комплекс знаний и умений личности, который используется для эффективного процесса межкультурного взаимодействия с одновременным осуществлением проверки результатов коммуникации с помощью обратной связи [121, с. 278]. В основу межкультурной компетенции А.П. Садохин включает языковую, коммуникативную и культурную
О.Д. Митрофанова	взаимосвязь способности личности реализовать себя в рамках диалога культур и процесса освоения иной лингвокультуры при одновременном развитии культурного опыта человека [98, с. 345-363]

Ряд ученых также обращали свое внимание на связь этих компонентов в процессе формирования межкультурной компетенции у разного контингента учащихся. Ю.Б. Кузьменкову интересовал процесс развития

данной компетенции учащихся старших классов средней школы. G. Fischer рассматривал межкультурную компетенцию как некое качество личности, основанное на трезвом осознании мира [186].

Ряд ученых определяют межкультурную компетенцию как возможность и умение мирного существования людей в одном обществе. Другие – как способность принятия участия в иной лингвокультуре. Третьи – как интеграцию знаний и образцов поведения при осознании историчности культурных процессов. Четвертые – как готовность личности участвовать во всех процессах, происходящих в мире, с полным осознанием мира, истории.

Целям нашего исследования соответствует определение, которое дает И. А. Зимняя: «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [36, с. 13].

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

Под «межкультурной компетенцией» мы понимаем способность личности успешно взаимодействовать с представителями других культур. В этой связи межкультурная компетенция рассматривается нами как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, выражающаяся в способности осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Следовательно межкультурная компетенция для общения с представителями любых стран

и культур должна включать лишь универсальные компоненты независимо от языка общения. При этом язык будет рассматриваться не как цель обучения, а лишь как средство общения. Поэтому иностранный язык и культура страны изучаемого языка не должны быть представлены в модели межкультурной компетенции. В связи с этим, основу межкультурной компетенции обучающихся должны составлять компоненты, не зависящие от того, каким языком и на каком уровне владеет человек. Это утверждение дает нам основания развести понятия «межкультурная компетенция» и «иноязычная коммуникативная компетенция».

Согласно мнению А. Кнапп-Поттхоффа, межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии студентов (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007, с. 74 со ссылкой на Knapp-Potthof A., 1997) [2].

Согласно мнению ученого А.Ю. Муратова, межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур [5]. Таким образом, межкультурная компетенция в ее взаимосвязи с иноязычной коммуникативной компетенцией может выступить одним из показателей сформированности иноязычной компетенции студентов.

Изучение проблем межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципами коммуникации, основными функциями культуры, влиянием культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметрами

для описания влияния культуры на человеческую деятельность и развитие общества^[4].

Современный человек, владеющий иностранным языком, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми. В связи с этим изучающим иностранный язык требуется не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, но и формировать в себе межкультурную компетенцию.

Межкультурная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит: 1) гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; 2) определить адекватную линию речевого поведения; 3) безошибочно выбрать конкретные средства из обширного арсенала и, наконец, 4) употребить эти средства сообразно предлагаемой ситуации.

Формирование межкультурной компетенции подразумевает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях:

- знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры;

- влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры;

Когда обучающиеся подготовлены к решению проблем в межкультурной коммуникации представителей разных культур соответствующим образом, они могут избежать непонимания, неадекватного восприятия поведения и потенциальных конфликтов, которые могут возникнуть из-за неправильного использования языка, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации.

Целью анализа теоретико-методологических 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. Каждый из проанализированных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы. В качестве теоретико-методологической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей выступит соединение компетентностного (общенаучный уровень), лингвокультурологического (конкретно-научный уровень), партисипативного (методико-технологический уровень) подходов.

Результатом подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении, несомненно, должна являться его компетенция 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 актуальными потребностями современной экономики и цивилизации. Одной из главных проблем молодых 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. Главной целью в изучении иностранного языка является развитие у студента черт вторичной языковой личности способной быть эффективным участником межкультурной коммуникации [47, с. 122].

Компетентностный подход в обучении иностранному языку 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. 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 подразумевает формирование 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 [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.

Приведём классификацию ключевых компетенций. К ним 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 содержит в себе элементы логической, методологической, учебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. 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.

4. Коммуникативная компетенция 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.

5. Социально-трудовая компетенция вырабатывает умения использовать языковые навыки в реальных речевых ситуациях.

б. 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 компетенций 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 современного 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 компетенции 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 «неязыковую, 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 лингвокультуремы. 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].

Успешное обогащение иноязычной компетенции 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. Таким образом, третьей составляющей теоретико-методологической основы нами был выбран **партисипативный подход** (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.).

Партисипативность 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 [42, с.10].

Таким образом, партисипативный 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 неязыковых специальностей в соединении с компетентностным и лингвокультурологическим подходами.

Выводы по § 1.1.

Мы рассмотрели разнообразные точки зрения относительно сущности межкультурной компетенции. На основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по проблеме исследования, мы конкретизировали понятие «межкультурной компетенция». Под «межкультурной компетенцией» мы понимаем способность личности успешно взаимодействовать с представителями других культур. В этой связи межкультурная компетенция рассматривается нами как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, выражающаяся в способности осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в

процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

В качестве теоретико-методологической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки выступит соединение компетентностного (общенаучный уровень), лингво-культурологического (конкретно-научный уровень), партисипативного (методико-технологический уровень) подходов.

1.2. Педагогическая модель развития межкультурной компетенции студентов университета

Разработке и исследованию моделей развития межкультурной компетенции посвящены работы И.И. Халеевой, В.В. Сафоновой, А.Л. Бердичевского, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, П.В. Сысоева и др., в которых рассматриваются вопросы гуманистически ориентированного образования, которое способствует развитию личности обучающегося. В трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана, Б.Д. Парыгина и др. представлен философский аспект проблемы развития межкультурной компетенции. В исследованиях Н.В. Барышникова, А.Л. Бердичевского, И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова и др. освещены вопросы влияния иностранного языка на развитие, формирование и воспитание личности обучающегося.

Исследования вышеперечисленных ученых способствуют накоплению и систематизации научной информации по проблеме развития межкультурной компетенции. Однако, преподаватели испытывают затруднения, связанные с недостаточной разработанностью указанной проблемы применительно к задачам профессионально ориентированной подготовки специалистов в конкретных областях, с недостаточностью методических материалов, без которых невозможно сформировать готовность обучающихся к вступлению в диалог культур и к

профессиональной коммуникации на межкультурном уровне. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности межкультурной компетенции у выпускников, для которых иностранный язык не является специальностью.

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.

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].

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

Ценность моделирования для решения исследовательских задач заключается в том, что этот метод позволяет вычленить 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 образца, которая будет являться ориентиром для формирования образовательного процесса в логике предпринятого исследования.

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

Первый этап разработки модели производится при помощи теоретического анализа известных научных представлений об исследуемом

объекте моделирования и в структурированном виде отражает закономерности и гипотетически допускаемые состояния изучаемых явлений и процессов.

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

Вслед за В.А. Шаповаловым в нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально воплощенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте» [60, с.25].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития личности и педагогическому моделированию позволил нам разработать и теоретически обосновать педагогическую модель развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Педагогическая модель развития межкультурной 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].

Педагогическая модель развития межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей содержит общедидактические принципы обучения иностранному языку, которые отбирались при учете классификации принципов, предложенной Н.Д. Гальсковой, 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; направленность обучения на формирование автономии обучающегося в учебной/внеаудиторной деятельности.

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

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 обучаемого [3, с.58].

Общедидактический принцип наглядности по мнению Б.В. Беляева способствует эффективным 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 умения 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 компетенции.

Организация диалога культур в предлагаемой предстает как обязательный поиск и выработка методических положений, основанных на сопоставительном анализе родной культуры студента и культуры носителей иностранного языка, с обязательным 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 компетенции, формируя у студента познания о разных вариантах культур.

В этой связи также важно включить в педагогическую 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 компетенции у студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки 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 модели развития межкультурной компетенции осуществляется благодаря применению педагогических приемов, обеспечивающих учебную среду, которые характеризуются интерактивностью и творчеством, ориентиром на всестороннее развитие личности будущих специалистов, интенсификация их творческих инициатив, поддержание активной позиции и самостоятельности.

В научно-педагогической литературе педагогический прием понимается как упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. [46, с. 222].

В рамках педагогической модели развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки предлагается использование следующих педагогических приемов:

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-коммуникационный метод 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) Метод проектов 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.

9) Кейс-метод предоставляет студентам возможность применения профессиональных знаний. В ходе его изучения происходит овладение новой лексикой, идиомами, новыми синтаксическими структурами, встречающимися в тексте.

Рассмотренные выше педагогические методы обуславливают эффективность процесса развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Основным средством развития межкультурной компетенции является аутентичный языковой материал, в отборе которого помогают рассмотренные ранее общедидактические и методические принципы, а также применяемые педагогические технологии. В процессе развития межкультурной 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 бакалавров неязыковых направлений подготовки 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. С помощью анализа теоретических источников и с учетом передового педагогического опыта в формировании иноязычных коммуникативных навыков разрабатывалась внутренняя система элементов педагогической модели развития

межкультурной компетенции, 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 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, умения, стратегии, 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 компетенции.

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 учебных 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 компетенции. 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 способов развития межкультурной компетенции с целью их непрерывной оптимизации, повышения их внутренних резервов.

Этапы развития межкультурной 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 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 развития коммуникативной компетенции в середине курса обучения), итоговый контроль (осуществляется на завершающем этапе обучения для определения уровня усвоения студентами компонентов межкультурной компетенции).

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

Ниже представлен рисунок педагогической модели развития межкультурной компетенции студентов:



Рисунок 1 - Педагогическая модель развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки

Выводы по § 1.2.

Резюмируя теоретико-методологический анализ педагогической модели развития межкультурной компетенции, считаем правомерным признать, что развитие такой компетенции возможно путем применения разработанной модели, реализованной поэтапно.

Таким образом, образовательный процесс изучения иностранного языка у студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки, основанный на представленной педагогической модели, способствует реализации идеи совместного изучения языка и культуры, что в конечном итоге приводит к эффективному формированию межкультурной компетенции.

Реализация педагогической 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 компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

1.3. Условия функционирования модели развития межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка

Рассмотренные концептуальные положения развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки 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 компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Мы разделяем точку зрения Е.Ю. Никитиной, Н.Ю. Посталюк и др. и под понятием «педагогические условия» мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер, которые осуществляются в образовательном процессе высшей школы для достижения обучаемыми межкультурной компетенции.

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

В качестве главных педагогических условий для формирования иноязычной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки 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 компетенции.

Далее углубимся в подробный анализ обозначенных педагогических условий. Рассмотрим многоаспектный феномен 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.) для изучения актуализации иноязычной диалоговой культуры студентов. Традиция диалога идет от античных мыслителей, которые утверждали, что о всякой вещи существует противоположное мнение, а диалог давал возможность их публично обсуждать. Это создавало 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 внутреннее 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 компетенции студентов имеет достаточный потенциал в образовании и является базовым условием развития коммуникативной культуры.

Диалогическая форма общения предполагает широкое использование экстралингвистических средств (мимики, жестов и т.п.) [14, с.155].

Одним из способов актуализации диалоговой культуры является интервью. Интервью – это деловой диалог, цель которого является получение 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:

- активизировать иноязычное мышление у студентов;
- сформировать потенцию к самостоятельным мотивированным и творческим решениям;
- развивать толерантные и партнерские отношения в монокультурной и межкультурной группе;
- повышать эффективность формирования межкультурной 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 используется 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.

Е.Ю. Никитина разделяет 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.

В процессе применения информационно-совещательного 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.

Таким образом, основная задача преподавателя это создание условий, при которых развивалась бы деятельность индивида, группы, требующая

конкретного разрешения, но не имеющая мгновенного однозначного решения.

Резюмируя изложенное, отметим, что применение партисипативных методов в процессе формирования межкультурной компетенции 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 бакалавров неязыковых направлений подготовки является важным условием эффективной реализации разработанной нами педагогической 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].

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 – это и форма, и метод обучения – взаимосвязанная технология совместной обучающей и учебной деятельности преподавателей и студентов, которая направлена на освоение обучаемыми конкретных знаний, умений и навыков.

Необходимо отметить, что определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во

многим зависят от осознания преподавателем важности значения игрового менеджмента. Под игровым менеджментом мы понимаем управление преподавателем активными формами и методами формирования межкультурной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей.

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 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 - это 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:

- по количественному составу участников – парные, групповые, фронтальные;

- по способу проведения – предметные, подвижные, имитационно-моделирующие;
- по характеру решения задач – подготовительные, рубежные;
- по цели проведения – отработка речевых навыков, усвоения лексической и культуроведческой информации, грамматического материала [44, с.124].

Для успешной реализации педагогической модели развития межкультурной компетенции в структуру игры в образовательном процессе должны входить следующие компоненты:

- роли, определенные для участников;
- участие в игровых действиях как способ реализации ролей;
- игровая лексика, введение условной терминологии, поддерживающий игровой характер;
- имитация реальных коммуникативных ситуаций между участниками игры;
- 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 бакалавров неязыковых направлений подготовки 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

компетенции, по этой причине еще одним педагогическим условием педагогической 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 межкультурной компетенции благодаря использованию наглядных средств достигается при соблюдении ряда условий:

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

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;

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

Неоспоримым преимуществом использования аудиовизуальных средств в процессе обучения является включение аутентичной информации.

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.

Выводы по § 1.3.

Реализация педагогической 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 компетенции студентов неязыковых специальностей. В результате были выявлены следующие педагогические условия: 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.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ:

Для достижения целей настоящего исследования был проведен анализ теоретико-методологических основ развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений, 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 бакалаврами неязыковых направлений подготовки 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.

Педагогическая модель развития межкультурной коммуникативной компетенции – это дидактическая система, которая направлена на научно обоснованный поиск улучшения реализации механизма языковой

подготовки студентов вузов, определение целей подготовки и выбор в соответствие 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 педагогической модели развития 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.

Мы обратились к углубленному анализу педагогических условий развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки. В результате были выявлены следующие педагогические условия: 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 – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1 Цель, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы

В первой главе исследования рассматривались теоретические аспекты проблематики развития межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей, которая содержит анализ состояния данной проблемы в научных трудах и литературе, в ней также были рассмотрены подходы к развитию межкультурной компетенции, в результате чего была предложена педагогическая модель и обоснованы условия, необходимые для ее реализации. Для подтверждения выдвинутых в исследовании гипотез, касающихся разработанной модели и выбранных педагогических условий, в ходе работы осуществлялась опытно-экспериментальная деятельность со студентами бакалаврами неязыковых направлений подготовки.

Ход опытно-экспериментальной 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 компетенции студентов бакалавров неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения.

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

1. Определить исходный уровень межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых специальностей;

2. Проверить – повышается ли уровень межкультурной коммуникативной компетенции студентов в результате применения в процессе обучения в вузе разработанной педагогической модели в сравнении с его начальным значением;

3. Выяснить, насколько эффективны предложенные педагогические условия по отношению к повышению уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Обозначенные положения проверялись в процессе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась нами в течение 2 лет с 2018 по 2019 гг. Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких последовательных этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, явилось выявление показателей развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов. Констатирующий этап позволил определить состояние качества иноязычного образования в условиях высшей школы, которое направлено на повышение уровня межкультурной компетенции студентов вуза. Необходимость данного этапа определялась тем, что достоверность опытно-экспериментальной работы находилась в прямой зависимости от исходных данных. На этом этапе приняли участие 114 студентов Международного института дизайна и сервиса в г. Челябинск, учащихся на специальности 38.03.01 - Экономика, 38.03.02 - Менеджмент.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в процессе обучения студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки английскому языку.

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, которые представлены в таблице 2.1:

Таблица 2.1.

Этапы опытно-экспериментальной работы

Этап	Задачи	Методы	Предполагаемый результат
------	--------	--------	--------------------------

1.Констатирующий	1. Выбор контрольной и экспериментальных групп; 2.Определение уровня владения межкультурной компетенцией у обучающихся; 3.Формулировка показателей уровня развития компетенции; 4.Определение варьируемых и не варьируемых условий опытно-экспериментальной работы.	- тестирование; -статистическая обработка; - анализ; - обобщение; -систематизация.	1.Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы; 2.Определены условия проведения опытно-экспериментальной работы; 3.Определён исходный уровень владения межкультурной компетенцией; 4.Выделены репродуктивный, профессионально-достаточный и профессионально-продвинутый уровни владения межкультурной компетенцией.
2.Формирующий	Реализация разработанной модели в ЭГ группе учащихся.	- тестирование; -анализ; -систематизация.	Повышение уровня владения межкультурной компетенцией обучающимися.
3. Обобщающий	1. Итоговый контроль уровня владения межкультурной компетенцией; 2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.	-тестирование; -анализ; -систематизация; -статистическая обработка данных; -обобщение.	1.Повышение уровня владения межкультурной компетенцией обучающимися в ЭГ и выявление прежнего уровня в КГ; 2.Подтверждение выдвинутой гипотезы.

Основным направлением констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось определение показателей межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых специальностей.

Как было отмечено ранее, владение иноязычной компетенцией 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 компетенцией или нет. В связи с чем предлагаем выделить следующие показатели уровня развития искомой компетенции:

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 соответствии 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 компетенции студентов бакалавров неязыковых специальностей: репродуктивный, профессиональный достаточный, профессиональный продвинутой. Сводная таблица системы показателей, их критериев и способов выявления представлена в таблице 2.2:

Таблица 2.2

Сводная таблица системы показателей, характеризующих уровень
развития иноязычной компетенции 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
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 проблемных 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 развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

Репродуктивный уровень. Студент знакомится с восприятием, усвоением, воспроизведением иноязычной информации. Осмысление информации происходит через установление фактов. Проявление иноязычной компетенции 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 компетенции 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 развитии 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 понимания принадлежности к определенному этносу, государству. Эта ступень предполагает способность студентов к разрешению любых сложных проблемных задач, основываясь на разных стратегиях. Сформированная межкультурная коммуникативная компетенция используется в профессиональной деятельности, в процессе речевых взаимодействий студенты проявляют самокоррекцию и рефлексию. 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 компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки 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 компетенции. 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 специальности. Согласно этим же данным также большая часть респондентов утверждает, что собственные иноязычные знания остаются на недостаточном уровне – 71%. По мнению студентов, главная причина такого уровня, это 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 компетенции; 27% ответили, что применяемая в учебном процессе программа лишь в малой части способствует развитию у них иноязычной коммуникативной компетенции 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 2.3, где ответы ранжированы в порядке частоты их проявления.

Таблица 2.3

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 компетенции осуществлялось путем выделения трех групп: одной контрольной и двух экспериментальных, что будет способствовать объективности хода исследования (Табл.2.4).

Таблица 2.4

Формирование контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента

	Кол-во чел.	Международный Институт Дизайна и Сервиса			
		38.03.01		38.03.02	
		2018	2019	2018	2019
ЭГ1	36	18			18
ЭГ2	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:

- 6) 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 2.5 представлены данные начального среза по критерию «степени проявления иноязычных знаний студентов вузов».

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	16,67	0	0
ЭГ 2	39	31	79,48	8	20,52	0	0
КГ	39	29	74,35	10	25,65	0	0

Уровень сформированности иноязычных навыков у студентов вузов неязыковых направлений подготовки оказался преимущественно репродуктивным, иноязычные знания у будущих специалистов по специальности «Экономика» 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, позволяющих оценить уровень коммуникативных умений на иностранном языке. Примеры карточек приведены ниже.

1. Вы находитесь в центре Лондона. Вы потерялись и не знаете, где находится ближайшее метро. Спросите об этом англичанина.
2. Вы находитесь в книжном магазине. Не можете найти интересующую вас книгу. Спросите продавца по-английски о ней.
3. Вы пришли в ресторан. Вам нужно пригласить официанта и сделать заказ по-английски.
4. Вы находитесь за границей. У вас разболелся зуб. Вам нужно записаться на прием к доктору, объяснить ему, что у вас болит.

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

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 2.6, но необходимо заметить, что лишь третья часть показала хорошие и отличные знания. Большинство опрошенных респондентов продемонстрировали невысокий уровень данного качества. Данные тестирования представлены в таблице 2.6

Таблица 2.6

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	27,78	0	0
ЭГ 2	39	27	69,23	12	30,77	0	0
КГ	39	30	76,92	9	23,08	0	0

С целью выявления уровня межкультурных знаний, был проведен тест, позволяющий на основе знаний о культуре страны изучаемого языка, на основе личных коммуникативных знаний специалистов отразить 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 компетенция», «профессиональная иноязычная компетенция»?
3. Как Вы оцениваете собственный уровень профессиональной иноязычной компетенции?
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 2.7

Таблица 2.7

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 – экспериментальной работы было выявление у студентов вузов уровня развития умений решать проблемные задачи, ориентированные на их будущую профессиональную деятельность. 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.2.8) позволили констатировать репродуктивный уровень развития большей части обучаемых представлений о способах решения проблемных задач.

Таблица 2.8

Результаты начального среза по показателю уровня решения проблемных задач 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	26	72,22	10	27,78	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.

P2 – уровень сформированности коммуникативных умений.

P3 – оценка, соответствующая степени проявления фонда межкультурных знаний.

P4 – оценка, соответствующая уровню решения проблемных задач.

Для обработки данных мы применяли методы математической статистики: непараметрические методы, U-критерий Манна Уитни.[8]

Таблица 2.9

Общие результаты начального среза показателей 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	16,67	0	0
ЭГ 2	39	28	79,48	11	20,52	0	0
КГ	39	29	74,35	10	25,65	0	0

Полученные общие результаты начального среза показателей сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки отобразим на рисунке 2.1

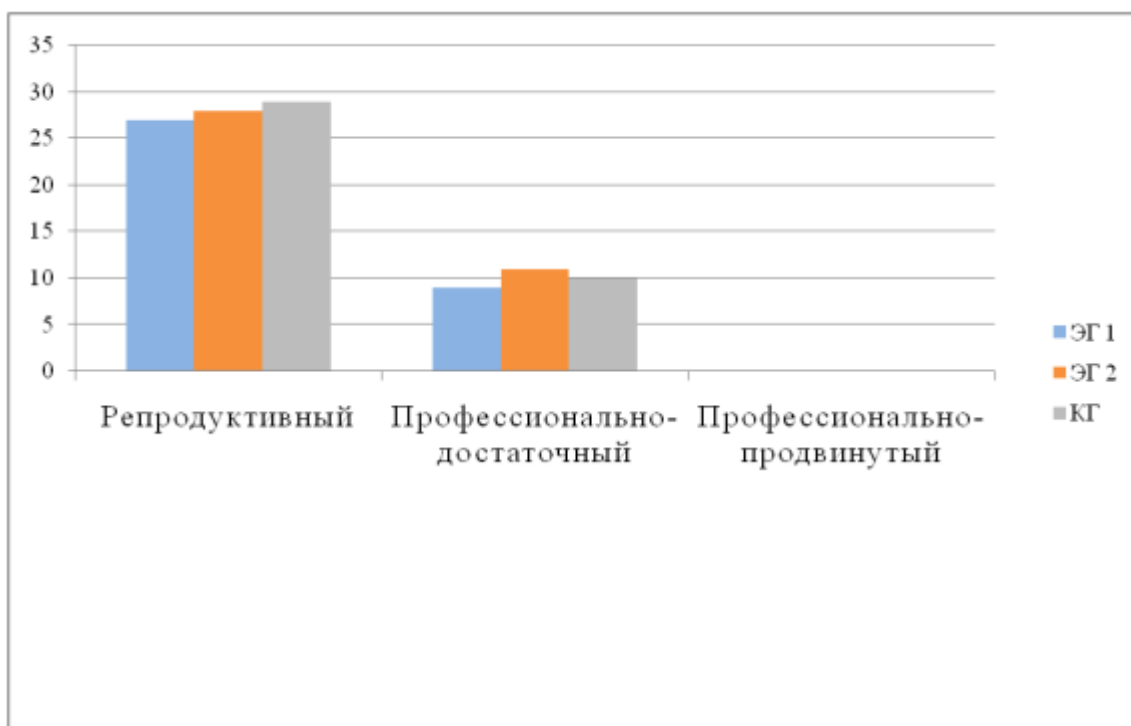


Рисунок 2.1 – Уровень показателей сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов на начальном этапе

Результаты проведенных испытаний показали недостаточный уровень иноязычной компетенции будущих бакалавров, вызванный, на наш взгляд, отсутствием системы фундаментальных общекультурных и лингвистических знаний, неразвитыми коммуникативными умениями.

Так, в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нам необходимо проверить эффективность реализации модели развития

иноязычной компетенции студентов, а также педагогические условия её функционирования.

Выводы по § 2.1

Основными задачами констатирующего этапа опытно – экспериментальной работы были: выявление показателей уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения; определение исходного уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки .

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы зафиксировали недостаточный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов. Не было выявлено студентов, имеющих профессионально-продвинутый уровень компетенции.

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

2.2. Реализация педагогической модели развития межкультурной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка

В первой главе мы предположили, что степень развития межкультурной коммуникативной компетенции будет повышаться у студентов бакалавров неязыковых специальностей, если:

- будет применяться педагогическая 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.

Приведем примеры заданий по каждому компоненту.

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.

Необходимо опросить 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. Прослушать 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 реализацию 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 позволил 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 мнениями и т.д.);

- владение умением вести развернутый диалог, включающий самостоятельное составление диалогов обучаемыми по ситуации, задаваемой на основе проблемы, как в сфере личных интересов, так и профессиональных.

Динамика формирования речевых умений, цель которой развитие диалоговой культуры студентов, связана с разработкой двух групп упражнений – для обучения подготовленной речи и для развития умений неподготовленной речи. Для начальных этапов характерным является формирование подготовленной диалогической речи.

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.

С повышением уровня иноязычной компетенции 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

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.

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 развития иноязычной компетенции в качестве равного участника в акте иноязычной коммуникации со всеми присущими данной личности особенностями и свойствами.

Анализ методической литературы позволил нам сделать вывод, что применение разнообразных форм работы сделают процесс развития иноязычной компетенции 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.

Как уже отмечалось выше, игровой менеджмент представляет собой управление преподавателем активными формами и методами обучения учащихся профессионально направленному иноязычному общению студентов вуза.

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. Являясь учебной моделью межличностного группового общения, специфической организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе, ролевые игры легко вписываются в занятия, кроме всего прочего доставляют неподдельное удовольствие обучаемым.

Ролевая игра 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.

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 “Shadowcabinet” 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

ADVERNISMENT 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 Sales or Marketing experience
- Fluency in English
- Good written /verbal skills Generic competencies:
- Good or ganizational 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 look 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.

Для развития межкультурной компетенции студентов целесообразно применить такой педагогический приём, как кейс-метод. Кейс-метод — это важнейшая часть методики преподавания иностранного языка. Метод конкретных ситуаций основан на обучении путем решения конкретных ситуаций. Целью кейс-метода является совместное обсуждение, анализ ситуаций группой студентов и выбор лучшего решения поставленной проблемы. Данный метод в преподавании английского языка может быть использован с учетом специфики предмета. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки иноязычной речевой деятельности, а в нашем случае межкультурную компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная иноязычная практика для каждого участника образовательного процесса.

Кейс состоит из: описания конкретной ситуации; заданий к кейсу; вспомогательной информации, необходимой для анализа кейса. В описании кейса должна быть проблема или ряд прямых, или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения [1, 62].

Материал кейса должен предоставлять студентам возможность применения профессиональных знаний. В ходе его изучения происходит овладение новой лексикой, идиомами, новыми синтаксическими структурами, встречающимися в тексте. Кроме того, необходимость выступления перед членами группы с обоснованием своего мнения на английском языке заставляет студентов готовить и логически выстраивать свои высказывания. Профессиональное знание и уверенность в способности положительно решить проблему, стоящую перед группой, являются дополнительным стимулом для овладения коммуникативными умениями на иностранном языке [1, 61]. В современных условиях общественного развития в связи с политическими изменениями и социально-экономическими условиями в РФ, ее интеграцией в мировое сообщество произошло увеличение международных связей и усиление межкультурных контактов с представителями разных национальностей. Межкультурная компетенция связана с умением студентов осуществлять социальное взаимодействие в современном обществе в аспекте практической реализации идей поликультурного воспитания. Уровень профессионализма у студентов напрямую связан с уровнем усвоения этих специальных знаний. Диалог культур может осуществляться при общении обучаемых с преподавателями, учебными материалами и во внутреннем диалоге учащихся, в обсуждениях, когда происходит процесс познания и осознания языковых явлений и построения речи на иностранном языке для выражения своих мыслей. Так, обсуждали ситуации о межкультурном недопонимании:

1 ситуация «Heinrich's meeting with Swiss colleagues»

Heinrich travels regularly from Bonn in Germany to Zurich in Switzerland for meetings related to a project, which will transfer 50 jobs from Switzerland to Germany. He usually arranges meetings directly with his Swiss contact person Luis Blattner, but is always surprised when he regularly finds himself in front of four Swiss colleagues rather than just Luis. He sees this as inefficiency in the Swiss business. It seems that the Swiss need four people to do the job which Heinrich can do alone. There is also the problem that the Swiss ask a lot of questions during the meeting, which makes it difficult for Heinrich to get to a decision in the time scheduled. He tries to stop people asking too many questions, but is unsuccessful. Heinrich begins to suspect that this is a form of tactics from his Swiss colleagues to slow down the process of the project and save the jobs in Switzerland. In the end, Heinrich decides to write an email to Luis to suggest the meetings would be more focused if just he and Luis met, and the other persons are not necessary.

2 ситуация «Marie's negotiation in Shanghai»

Marie is horrified following a contract negotiation in Shanghai. She arrives home following a meeting at which there was, for her, very explicit verbal agreement that her company would build a state – of – the – art set of laboratories for a university in Shanghai. Marie even sent an email while waiting in the airport to her main Chinese counterpart thanking him for supporting the successful contract negotiation. To her shock and anger, when Marie gets into the office the next day, she finds an email from her Chinese counterpart which disagrees, that any agreement was reached and that Marie will be informed in the next three weeks of the decision of the University. The email also states that some discussions summarised by Marie never happened. Marie decides to call her Chinese counterpart the moment the office opens in Shanghai to clarify the matter.

Студенты прочитали данные кейсы и высказали свое мнение и как они вышли бы из этой ситуации.

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции 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 психофизиологические 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 видеотрегмент со звуком и сравните.

Приведем пример применения видеоматериала с целью развития межкультурной компетенции студентов. Просмотр видеотрегмента «Harrods History». <https://www.youtube.com/watch?v=Qvo5CNaRozA>. Студенты разыгрывают небольшую ролевую игру «Что бы я купил в Harrods?». На основе видеотрегмента студенты, работая в парах, вспоминают правила этикета, нормы поведения в Великобритании, вежливые формы обращения.

Использование видеотрегментов и видеозаписей в учебном процессе позволяет решить задачу по формированию у студентов соответствующих аудитивных речевых умений. Видеотрегмент 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.

Выводы по § 2.2

В первой главе мы выдвинули предположение, что уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции будет повышаться у студентов бакалавров неязыковых специальностей, при условии:

- применения педагогической модели, которая включает в себя общекультурный, коммуникативный и лингвистический компоненты;
- актуализации иноязычной диалоговой культуры обучающихся;
- применения партисипативных методов иноязычного образования будущих специалистов, включения игрового менеджмента в процесс обучения профессионально ориентированному иноязычному общению;
- использования аудиовизуальных средств в процессе иноязычного образования.

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.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

В соответствии с программой осуществления опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых специальностей был проведен констатирующий этап, который выявил неудовлетворительный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов Международного Института Дизайна и Сервиса в г.Челябинске, учащихся на специальности 38.03.01- Экономика, 38.03.02 - Менеджмент. Следующий этап опытно-экспериментальной работы – формирующий был посвящен практической реализации в учебном процессе разработанной модели на фоне выбранных педагогических условий.

Для определения эффективности применения педагогической модели развития межкультурной коммуникативной компетенции и выявления динамики уровня такой компетенции на формирующем этапе был осуществлен контрольный срез. Показатели 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-экспериментальной деятельности. В таблице 2.10 представлены данные контрольного среза по критерию степени проявления иноязычных знаний студентов вузов.

Таблица 2.10

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	10,04
КГ	39	10	25,64	28	71,79	1	2,57

Как видно из таблицы, после применения педагогической 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 2.11

Таблица 2.11

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	33,35	1	2,55

Полученные данные свидетельствуют о наличии положительной динамики в экспериментальных группах, где применялась педагогическая 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 2.12

Таблица 2.12

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	52,74	11	30,56
ЭГ 2	39	13	33,34	14	35,9	12	30,76
КГ	39	19	48,75	16	41	4	10,25

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что преобладающее большинство будущих специалистов после внедрения педагогической 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 – экспериментальной работы было выявление у студентов вузов уровня развития умений решать проблемные задачи, ориентированные на их

будущую профессиональную деятельность, после внедрения педагогической модели развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Результаты контрольного тестирования засвидетельствовали тот факт, что у части студентов уровень сформированности решения проблемных задач возрос, однако, в целом, во всех группах он остается преимущественно низким. Данные результаты представлены в таблице 2.13

Таблица 2.13

Результаты контрольного среза по показателю уровня решения проблемных задач студентов вузов

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности умений решать проблемные задачи в профессиональной среде					
		I Репродуктивный		II Профессионально достаточный		III Профессионально продвинутый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ 1	36	8	22,3	27	75	1	2,7
ЭГ 2	39	10	25,64	25	69,45	2	4,91
КГ	39	11	28,2	28	71,8	0	0

Будущие специалисты в экспериментальных группах показали положительную динамику в формировании умений решать проблемные 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 2.14 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.14

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

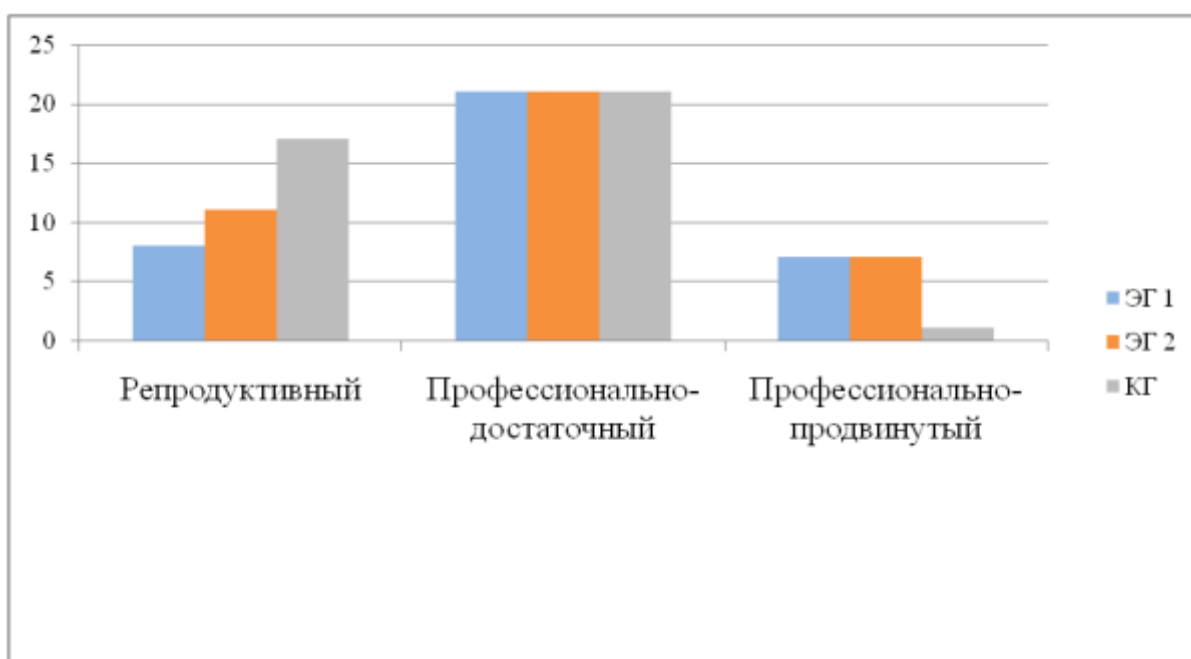


Рисунок 2.2 – Уровень показателей сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов на контрольном этапе

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%.

Результаты контрольного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень развития межкультурной иноязычной компетенции 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 положительной динамике внедрения педагогических условий при реализации педагогической модели. Разработанные на основе компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов педагогические условия обеспечили поэтапное развитие уровня межкультурной коммуникативной компетенции.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ:

1. По результатам исследования констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был зафиксирован неудовлетворительный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов. Основными задачами констатирующего этапа опытно – экспериментальной работы были: изучение вопроса о существовании единой модели развития у обучаемых иноязычной компетенции, проверка надежности показателей определения уровня повышения межкультурной коммуникативной компетенции студентов

вузов неязыковых специальностей в процессе их профессионального обучения; определение исходного уровня межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

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 соответствии 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.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы было установлено, что повышение уровня развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов 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 педагогической модели и введением 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 требованиям профессии и социокультурной роли будущего специалиста. Так, конечным результатом обучения и подготовки будущих специалистов должна выступить его компетенция в профессиональной деятельности.

Настоящее исследование посвящено разработке и реализации модели развития межкультурной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки и выявлению педагогических условий ее эффективного функционирования.

В основу нашего исследования положена гипотеза, согласно которой развитие межкультурной компетенции достигнет более высокого уровня, если в основу обучения будет положена педагогическая 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-методологической основы развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки выступит соединение компетентностного подхода на общенаучном уровне, лингвокультурологического подхода на конкретно-научном уровне и партисипативного подхода на методико-технологическом уровне.

Теоретико-методологической 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 компетенции.

Педагогическими условиями реализации модели 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 педагогическая модель развития иноязычной компетенции студентов позволяет повысить уровень развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавров неязыковых направлений подготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 133 с.
3. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.
4. Бушмелева, Г.В., Солодянкина, О.В. Основные понятия компетентностного подхода в контексте развития личности / 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
6. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: монография / В.В. Воробьев – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: 1956. – 156 с.

8. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
9. Грош, Е. В. Обогащение иноязычной компетентности студентов вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е.В. Грош – Челябинск, 2008. – 219 с.
10. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
11. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 122 с.
12. Гез, Н.И., Фролова, Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова – М.: Академия, 2008. – 256 с.
13. Городецкая, Л.А. Лингвокультурная компетентность личности / Л.А. Городецкая – М.: МАКС-Пресс, 2007. – 94 с.
14. Гранин, Ю.Г. Ценность и оценка в социальном познании: автореф. дисс... канд. фил.наук / Ю.Г. Гранин. – М., 1980. – С. 12.
15. Дареева, О.А., Дашиева, С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции / О.А. Дареева, С.А. Дашиева // Вестник БГУ, 2009. – №15. – С.154-156.
16. Дацюк, С. Коммуникационные стратегии [Текст] / С. Дацюк // Центр гуманитарных технологий –
Электронная публикация: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751>
17. Дигина, О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку / О.Л. Дигина // Linguamobilis – №4 (18). – 2009. – С.99-105.

18. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский – М., 2001. Педагогика школы – М., 1977. – 172 с.

19. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // 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.

20. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. Учебник для вузов. Изд. 2-е, испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

21. Карабутова, Е.А. Компетентностный подход в обучении студентов неязыкового вуза межкультурной коммуникации / Е.А. Карабутова; НИУ БелГУ // Актуальные вопросы теории и практики перевода : сб. науч. тр., Белгород, 2012. – С. 223-227.

22. Киреева, Н.В. Понятие комбинированного речевого умения и особенности его применения на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник ТГУ / Н.В. Киреева – Томск, 2009. – №9. – С.276-281.

23. Комиссаров, В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты / В.Н. Комиссаров – М.: Альянс, 2013. – 250 с.

24. Комлев, Н.Г. Слово в речи : денотативные аспекты / Н.Г. Комлев. - Изд. 3-е. - Москва: 2007. – 214 с.

25. Колесников, А.А. Перспективы создания интегрированных образовательных программ в рамках международного сотрудничества вузов / 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.

26. Кузнецов, С.А. Из опыта обучения диалогическому общению с помощью телевизионного курса / Иностр. языки в школе. / С.А. Кузнецов. – 1991. – № 1. – С. 40-45.

27. Кулик, Л.В. Языковая политика российских вузов: реакция на внешние вызовы / Л.В. Кулик // Язык. Культура. Общение. – М.: Гнозис, 2008. – С. 308-312.

28. Куликова, О.В. Специфика обучения межкультурной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения студентов экономического профиля / 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.

29. Ладыжец, Н.С., Неборский, Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды / Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский // Интернет-журнал «Науковедение». – №2. – 2015. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/68PVN215.pdf>.

30. Лафта, Дж.К. Эффективность менеджмента организации: учеб. Пособие / Дж. К. Лафта – М.: Русская деловая литература – 1999. – 320 с.

31. Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. / Л.К. Левитан – Екатеринбург: АБМ, 2007. – Вып. 2. – С. 89-91.

32. Лискина, О.А. Преподавание иностранного языка в техническом вузе после перехода на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами / О.А. Лискина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – №4 (15). – С.113-114.

33. Ломакина, О.Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза: Монография / О.Е. Ломакина // Волгоград: Перемена, 2003. – 299 с.

34. Ломов, Б.Ф. Научно – технический прогресс и средства умственного развития человека / Б.Ф. Ломов // Вопросы общей

педагогической и инженерной психологии. – М.: Изд-во «Наука» – 1991. – 234 с.

35. Макурина, И.Ю. Педагогические средства развития профессионально ориентированного общения студентов вуза: дис. канд. пед. наук / И.Ю. Макурина. – Челябинск, 2005. – 192 с.

36. Матвеева, Т.П. Учебный текст и его коммуникативно-практические функции / 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.

37. Морозова, Е.Н. Обогащение педагогической культуры будущего учителя на основе освоения иноязычной культуры (на примере культуры Англии): автореф. Дис. канд. пед. наук / Е.Н. Морозова. – Тюмень, 2003. – 24 с.

38. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов / под ред. проф. В.В. Лаптева, проф. А.П. Тряпициной – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 112 с.

39. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 20–26.

40. Мильруд, Р.П. Технологии обучения говорению в УМК «Starlight»: когнитивный диссонанс, информационное неравенство и логический тупик / Р.П. Мильруд – Просвещение. Иностранные языки. – №14. – 2014. – С. 67-69.

41. Неборская В.В. Формирование компетенции прагматической адаптации и компетенции переработки текста в рамках подготовки лингвистов // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – №3 (28). – С.169

42. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы. Монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

43. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е.Ю. Никитина – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 101 с.
44. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
45. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат [и др.]. – М.:Академия, 1999. – 224 с.
46. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - М. : Оникс, 2009. – 1359 с.
47. Педагогический энциклопедический словарь (Золотой фонд) / М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
48. Раздобарова, М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях модернизации профессионального образования / М.Н. Раздобарова // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – №2. – С.121-123.
49. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов. – Изд. центр «Академия» 1999. – 512 с.
50. Слобин, Д., Грин, Дж. Психолингвистика / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
51. Солтанбекова, О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие / О.Т. Солтанбекова // Известия ВГПУ. – 2008. – №6. – С.40-44.

52. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 14.
53. Сысоев, П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. (Окончание) / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 20-21.
54. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур – 2004. – № 3. – С. 5–17.
55. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1 (41). – С.83-87.
56. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово, 2008. – 624 с.
57. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам / В.М. Филатов – Ростов-на-Дону: Из-во «Феникс», 2004. – 414 с.
58. Хомский, Н. Синтаксические структуры = Syntactic Structures / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М., 1962. – Вып. II. – С. 412-527.
59. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Под общ. ред. Е.И. Звягинцева – М., 1992. – 265 с.
60. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-61.
61. Шаповалов, В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития: научное издание / В.А. Шаповалов. – Ставрополь: СГУ, 1996. – С. 21-29.
62. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // ИСОМ. – 2011. – №4. – С.105-107

63. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.

64. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. – *Psychological Review*, 1959, № 66(5). – P. 297-333.