

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

South Ural Scientific Center

Russian Academy of Education (RAE)

E. B. Bystray, B. A. Artemenko

TRAINING OF TEACHERS
OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM
TO THE CREATION OF A BILINGUAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Monograph

Chelyabinsk

2024

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К СОЗДАНИЮ БИЛИНГВАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Монография

Челябинск

2024

УДК 378.14
ББК 74.489
Б 95

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Л. С. Зникина
д-р пед. наук, доцент О. Г. Филиппова

Быстрой, Елена Борисовна

Б95 Подготовка специалистов системы дошкольного образования к созданию билингвальной среды : монография / Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. – 225 с. ISBN 978-5-907821-46-0

Монография посвящена изучению проблем билингвизма, создания и роли билингвальной образовательной среды в развитии детей дошкольного возраста, как фактора успешного овладения ими вторым языком и иноязычной культурой. Авторами охарактеризована необходимость формирования межкультурной педагогической компетентности педагогов, владение которой сделает возможным проектирование и реализацию вышеназванной среды. В этой связи проведен факторный анализ развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе. Представлена структура вышеназванной компетентности, проакцентирована роль метода геймификации в процессе ее формирования. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения проблем создания билингвального образовательного пространства в системе общего образования и подготовке будущих педагогов. Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

УДК 378.14
ББК 74.489

ISBN 978-5-907821-46-0

© Быстрой Е. Б., Артеменко Б. А., 2024

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2024

Содержание

<i>Введение</i>	7
.....	
1 Проблема создания билингвальной образовательной среды в теории и практике педагогического образования	11
.....	
1.1 Теоретические основы билингвизма как педагогическая проблема.....	11
.....	
1.2 Создание билингвальной образовательной среды и ее роль в развитии детей дошкольного возраста	40
.....	
<i>Выводы по главе 1</i>	54
.....	
2 Предпосылки становления проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности педагогов	56
.....	
<i>Выводы по главе 2</i>	76
.....	
3 Структура и содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности педагогов	79
.....	

<i>Выводы по главе 3</i>	127
.....	
4 Роль геймификации в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности педагогов системы дошкольного образования как фактора создания билингвальной образовательной среды	130
.....	
<i>Выводы по главе 4</i>	202
.....	
<i>Заключение</i>	205
.....	
<i>Библиографический список</i>	208
.....	

Введение

Современный этап развития человечества маркирован наличием проблем, носящих глобальный характер. К их числу следует отнести техногенные катастрофы, парниковый эффект, загрязнение окружающей среды, борьбу с онкологическими, сердечно-сосудистыми заболеваниями, инфекционными пандемиями и др. Названные проблемы возможно решить только совместными усилиями представителей разных стран. В связи с этим актуализируется необходимость в подготовке подрастающего поколения, начиная с уровня дошкольного образования, к межкультурным диалогу и взаимодействию.

Кроме того, обострение межнациональных отношений на политической арене в последние два десятилетия привело к увеличению миграции населения, особенно из стран Ближнего Востока. Следствием этого процесса стало неизбежное столкновение культур Востока и Запада, а в некоторых случаях межкультурные конфликты.

Стоит отметить и тот факт, что на смену идеалам советского общества о единстве народов и культур, в начале 1990-х годов пришло гипертрофированное осознание своей национальной самоидентичности народов бывших союзных республик, что привело к многочисленным межэтническим конфликтам.

Вместе с тем, распад Советского Союза ухудшил социально-экономическую ситуацию в бывших республиках и привел к активной миграции трудоспособного населения из стран Средней Азии в Российскую Федерацию, а с 2014 года — к миграции с территории Украины.

Наибольшие проблемы в адаптации и интеграции детей иностранных граждан связаны с языковым и социокультурным барьерами, которые мешают их успешному вовлечению в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Дети иностранных граждан порой с трудом интегрируются в образовательное пространство детского сада, а затем – школы. Дошкольное учреждение также порой не готово к обучению таких детей и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это связано с недостаточным опытом использования педагогических практик адаптации, технологий формирования самоидентификации, организации среды общения детей из различных этнических культур, обучения и воспитания детей-иностранцев.

В силу вышеизложенного особую значимость приобретает проблема билингвального образования и создания билингвальной образовательной среды уже в стенах дошкольной образовательной организации с целью приобщения дошкольников к ценностям и традициям других культур и формирования у них умений преодолевать барьеры в межкультурном общении.

Детский сад — важнейший институт первичной социализации, на базе которого дети из семей иностранных граждан в общении с педагогами и сверстниками осваивают пространство культуры, нормы поведения, приобретают жизненные навыки.

Билингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации может организовать только педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, способный воспитать подрастающее поколение в духе толерантности к другим культурам, способный коммунициро-

вать как на родном, так и на иностранном языке, что соответствует требованиям сегодняшнего социума к подрастающему поколению.

На современном этапе развития общества наблюдается тенденция к установлению связей между различными континентами земного шара на основе международного разделения труда, что, безусловно, ведет к развитию межкультурного общения, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов, стран, цивилизаций в самых различных сферах социальной жизни. В силу этого процесс формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога как посредника в общении обучающихся с иноязычной культурой становится императивом сегодняшнего дня.

В этой связи именно активное обучение способствует развитию и формированию межкультурной педагогической компетентности, познавательной самостоятельности будущих педагогов в области межкультурно-ориентированного обучения посредством стремления и умений самостоятельно творчески мыслить, способности ориентироваться в новой ситуации, нахождения своего подхода к решению задачи, желания не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способности добывания знаний; критического подхода к суждениям других, независимости собственных суждений.

Особую значимость применение игровых технологий приобретает в процессе подготовки педагогов, так как обучающиеся с использованием игровых технологий, смогут в своей будущей профессиональной деятельности использовать их в процессе формирования речевых иноязычных навыков обучающихся и создания билингвальной образовательной среды, как

в дошкольных образовательных организациях, так и общеобразовательных школах.

В этой связи назрела острая потребность проведения специального теоретического исследования, ведущей целью которого должно стать проведение факторного анализа развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе; выявление политико-экономических, социально-культурных, социально-педагогических, социально-психологических факторов, оказывающих существенное влияние на процесс формирования данного вида компетентности; выявление структуры и содержательного наполнения вышеназванной компетентности; раскрытие внутреннего содержания и особенностей языковой компетенции, педагогической предметно-межкультурной компетенции; педагогической социально-межкультурной компетенции, педагогической межкультурной аутокомпетенции; а также акцентирование роли метода геймификации в процессе ее формирования. Монография посвящена раскрытию данных вопросов.

1 Проблема создания билингвальной образовательной среды в теории и практике педагогического образования

1.1 Теоретические основы билингвизма как педагогическая проблема

В силу развития глобализационных и интеграционных процессов в поликультурном и многополярном социуме особую значимость приобретает умение людей понимать друг друга, толерантно относиться к культурному и языковому многообразию мира.

Раннее знакомство со вторым языком и отраженной в нем культурой рассматривается как «инвестиция» в дальнейшее благополучие ребенка. Именно этим объясняется увеличение количества билингвальных и полилингвальных детских садов во многих странах мира.

На современном этапе развития системы образования наиболее актуальным становятся требования владения молодым поколением иностранными языками. Данное требование продиктовано инновационными процессами, ориентированными на успешную интеграцию в мировое образовательное пространство. Причем, знание одного иностранного языка оказывается недостаточным. В связи с этим становится актуальным обращение к билингвальному или полилингвальному обучению, при котором иностранные языки выступают инструментами межкультурного общения и поликультурного воспитания.

Обратимся к анализу проблемы билингвизма в ретроспективном плане. Идея полилингвизма или «полиглотии» (по Я. А. Коменскому) имеет многовековую историю. Ученый в свое время задумал нечто новое, совершенно новый метод обучения, при помощи которого, как он полагал, можно будет преодолеть все трудности, которые все еще стояли на пути. Погруженный в занятия наукой не меньше, чем в исследование мира и приобретение опыта, весьма сведущий в философии, которая придала его сочинению форму и образ, он сосредоточился на целостном искусстве обучения. Философия дала Я. А. Коменскому основу познания и научила тому, что сущность вещей заключается не в частях, а в целом, и по этой причине ее нужно рассматривать не разделенной на части, но целиком, так как без познания совокупности всего целого части понять невозможно. Он постановил следовать этому принципу также в искусстве обучения и в не меньшей степени в способе обучения языкам — части искусства обучения. Поэтому фразы в процессе обучения не следует разбивать на отдельные слова, так как фраза представляет собой целое, а слова — лишь его части, и «тот, кто надеется произнести речь из одних разрозненных слов, подобен тому, кто надеется связать песчинки в снопы или возвести стену из щебня без извести», так что нельзя отделять слова от вещей, которые они обозначают и без которых они — ничто. «Названия вещей не следует учить отдельно от вещей, ибо вещи не существуют и не познаются отдельно, но в зависимости от того, как они соединены, существуют тут и там, производят то или иное». Итак, новички в латыни должны заучивать не ряды не связанных между собой слов, как делалось до сих пор, но предложения и фразы, а сло-

ва в процессе обучения должны не отделяться от вещей, а преподаваться в связи с вещами. Согласно методу Я. А. Коменского, обучение должно быть направлено не на части языка, но на весь язык в целом, не на голый язык, но и на вещи, которые обозначаются словами, не на разрозненные и не связанные между собой вещи, но на последовательный ряд вещей, чтобы одни зависели от других, и все казались упорядоченными и связанными между собой, — на целостность и совокупность вещей. Способ обучения языкам Я. А. Коменского являлся не формальным, как говорят в наше время, но реальным, так как он обращен, прежде всего, на вещи: вещи стоят на первом месте, слова — на втором. Данную мысль ученый культивировал в своем труде «Открытая дверь к языкам», заложив тем самым основы методики обучения не только родному, но и второму языку, которым в то время являлся латинский язык [46].

Огромное количество существующих исследований, посвященных тематике и проблематике билингвизма, свидетельствует о том, что концепт билингвизма является сложным и многогранным явлением. Остановимся на определении данного понятия. Согласно мнению Р. де Цилла билингвизм — владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Неодинаковым может быть и функциональное распределение языков [38].

Однако У. Вайнрайх понимает под двуязычием попеременное пользование двумя языками, при этом его мнение совпадает с позицией Е. М. Верещагина, который полагает, что билингвизм — это способность употреблять для общения два языка, т.е. «билингвизм — это «психический механизм..., поз-

воляющий... воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [31].

У. Вайнрайх акцентировал мысль о том, что речевое поведение разных двуязычных носителей очень различно. Как уже отмечалось, некоторые из них овладевают несколькими иностранными языками так же хорошо, как своим родным, и интерференция у них оказывается незначительной. Другие владеют вторым языком значительно слабее, чем родным, и в их речи постоянно наблюдается сильная интерференция. Одни легко переключаются с одного языка на другой в зависимости от ситуации, другие делают это с большим трудом. Один и тот же человек может повести себя совершенно по-разному в разных ситуациях двуязычия, его поведение может меняться с течением времени, или он может с рождения быть предрасположен к определенной форме языкового поведения. Все эти переменные величины должны быть тщательно изучены специалистами по психологии языка [25].

Несколько больше ясности (по сравнению с вопросом о роли врожденных факторов) в вопросе о влиянии на языковое поведение двуязычных носителей условий, в которых они изучают эти языки. Здесь нас интересуют такие понятия, как родной язык, первый язык и основной, или доминирующий, язык. Очевидно, что представление, согласно которому человек в совершенстве владеет своим «родным языком», затем выучивает другие языки, причем интерференция со стороны родного языка влияет на его речь на этих новых языках, такое представление — плод чрезмерного упрощения. Потому что, если определить «родной язык» как язык, усваиваемый первым, то ясно,

что он сам может оказаться объектом интерференции со стороны языков, которые усваиваются после него. Определить, какой из двух языков у данного двуязычного носителя является основным, доминирующим и какой из них является главным источником интерференции (если вообще один из них является главным, а другой второстепенным в этом отношении), — это две отдельные задачи. Теория должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать, что в речи двуязычного носителя интерференция может происходить в обоих направлениях. Имеет смысл выработать чисто психологические критерии определения того, какой язык является основным для данного носителя, и затем соотнести таким образом определенное «доминирование» с его возможными языковыми последствиями [26].

Психологическое доминирование одного языка над другим может быть установлено с помощью тестов разной степени сложности. Можно, например, задаться вопросом о том, какой из двух языков оказывается более удобным средством для передачи распоряжений, которые должны быть быстро и точно выполнены. Возможна даже такая постановка вопроса: на каком языке двуязычный носитель «думает»; для этого надо проверить, на каком языке он охотнее выдает ассоциации на стимулы, предъявляемые ему вразбивку на обоих языках. С другой стороны, можно придерживаться того мнения, что «доминирование» языка представляет собой сложную комбинацию факторов примерно следующего типа.

По сравнительному совершенству владения языком доминирующим является тот язык, которым носитель на данном отрезке своей жизни лучше владеет.

По способу использования: зрительные реакции настолько важны для подкрепления устного пользования языком, что

для двуязычного носителя, который владеет грамотой лишь на одном из языков, этот язык и будет основным, независимо от соотношения в уровне устного владения этими языками.

По порядку изучения и возрасту: обычно считается, что язык, которым овладевают в первую очередь, уже по одному этому является «доминирующим». Однако следует внести в это положение некоторые поправки, так как, например, при эмиграции первый язык может вытесняться из памяти двуязычных носителей вследствие постоянной интенсивной практики в употреблении исключительно второго языка. С другой стороны, эмоциональные установки по отношению к первому языку редко полностью переносятся на другие языки. Среди вторых языков язык, усвоенный в детстве и закрепленный практикой, имеет больше шансов на почетное положение в сознании двуязычного носителя по сравнению с языком, выученным в более поздние годы.

По роли в общении: хотя двуязычный носитель может одинаково хорошо владеть обоими языками, может оказаться, что ему чаще приходится прибегать к одному, а не к другому из них. Более частое употребление языка может при прочих равных условиях возвести его в ранг «доминирующего» языка.

По роли в общественном продвижении говорящего: при определенных социальных условиях владение тем или иным языком становится важным не только с точки зрения нужд обучения, но и для продвижения человека по общественной лестнице. При этих условиях он будет стремиться не просто выучить соответствующий язык, но и выучить его хорошо, то есть по возможности преодолеть потенциальную интерференцию. Таков еще один источник «доминирования языка».

Помимо многочисленных аспектов, в которых доминирование данного языка может проявляться у данного носителя в данный отрезок его жизни, существуют различные изменчивые обстоятельства конкретных ситуаций речевого общения, которые могут отражаться на поведении двуязычного носителя. Например, если его собеседник владеет только одним языком, то двуязычному носителю приходится подавлять большую часть потенциальной интерференции и отказываться от свободы переключения с языка на язык, тогда как, имея дело с двуязычным собеседником, он может свободнее поддаться тенденции к интерференции и переключению. Сильнейшее влияние английского языка на языки иммигрантов в США может быть понято в свете того факта, что целые коллективы становились двуязычными и что не оставалось практически никакого неанглийского одноязычия, необходимого для сопротивления английскому влиянию. У двуязычных носителей есть также тенденция к разграничению тем и собеседников, за которыми закрепляется тот или иной из двух языков. Такой двуязычный носитель может свободно говорить на каждом из языков в соответствующих условиях, но всякое насильственное смещение в этом отношении может привести к значительной интерференции; наконец, масштабы и характер интерференции могут меняться в зависимости от степени утомления и от эмоционального состояния говорящего. Преодоление интерференции требует усилий, которые не всегда и с легкостью могут быть затрачены [26].

Точка зрения Л. Блумфилда заключается в том, что в тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм, заключающийся в одинаковом владении двумя языками [10].

Канадский лингвист Уильям Маккей определяет билингвизм как способность попеременно использовать два языка, независимо от частоты использования каждого из них. Он подчеркивает, что билингвизм не зависит от того, насколько часто человек использует каждый из языков [116].

Билингвизм (от би... и лат. *lingua* — язык), двуязычие, владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом двумя различными языками или различными диалектами одного и того же языка (например, местным диалектом и литературным языком). Массовый билингвизм возникает исторически в результате завоеваний, мирных переселений народов и контактов между соседними разноязычными группами [18].

Степень владения каждым языком при билингвизме, распределение между ними сфер общения и отношение к ним говорящих зависят от многочисленных факторов социальной, экономической, политической и культурной жизни говорящего коллектива. При столкновении двух языков в условиях билингвизма один язык может полностью вытеснить другой (например, испанский и португальский — индейские языки в Латинской Америке), или на их базе может образоваться новый, смешанный язык (например, французский язык из латинского и местных кельтских диалектов), или оба языка могут претерпеть определенные изменения на различных уровнях языковой структуры: фонетическом — изменение особенностей произношения (например, осетинский язык, относящийся к группе иранских языков, усвоил фонетические особенности окружающих дагестанских языков); грамматическом — заимствование и калькирование грамматических явлений (например, русский язык заим-

ствовал грамматическую категорию причастия из старославянского языка) и калькирование слов (например, английский язык заимствовал французскую лексику в период, когда французский язык был государственным языком в Англии) [104].

Отметим, что изучение интерференционных явлений в речи билингва целесообразно проводить, используя психолингвистический подход. Суть его заключается в рассмотрении причин возникновения интерференции, ее признаков и коммуникативного эффекта, а также характера протекания самого процесса в рамках речевой деятельности. Изучение интерференции также рассматривается в социолингвистическом аспекте с учетом различных социальных этнолингвистических условий языкового взаимодействия, влияющих на степень интерференционных явлений, а именно: происходит ли взаимодействие языков в двуязычном (многоязычном) социуме или в отсутствие иноязычного речевого окружения; каков состав (национальный и этнический) рассматриваемого языкового региона (присутствуют ли в нем говоры и диалекты); в какой конкретно сфере общения анализируются языковые контакты; каков возрастной состав двуязычного населения, уровень владения родным и вторым языком, его образовательный ценз [31].

Е. М. Верещагин предложил следующую типологию билингвизма. В основе типологии лежит оценка правильности/неправильности иноязычной речи. Исследователь выделяет три типа билингвизма: субординативный, медиальный и координативный [30, с. 27–31], каждый из них соотносится с конкретной формой аккультуризации.

Субординативный билингвизм рассматривается как исходная ступень формирования билингвизма. Суть заключается

в том, что второй язык «встраивается» в первый — происходит взаимное приспособление языков. Однако интерференция затрудняет данный процесс. Умения и навыки билингва, имеющие отношение к усвоению иностранных языков, играют вторичную роль по сравнению с теми, которые связаны с владением родным языком. Как следствие, происходит нарушение языковой системы, узуса и нормы в речевых произведениях, порождаемых на фоне субординативного билингвизма. Как отмечает Е. М. Верещагин, «...система нарушена в том случае, если так сказать нельзя. Норма оказывается нарушенной тогда, когда так сказать можно, но никогда не говорится» [31, с. 53]. Когда форма речи не согласуется с ситуацией общения, норма нарушается. Преподавателю иностранного языка нецелесообразно использовать данный тип билингвизма, поскольку его речь будет содержать нарушение общепринятых правил.

Это случается при слабой или начальной аккультурации и существовании такого типа отношений, когда новые культурные элементы и иноязычные речевые произведения адаптированы; речевое поведение билингва на другом языке оценивается как неправильное.

Медиальный билингвизм является промежуточной стадией формирования билингвизма, на которой происходит продолжение процесса приспособления языков и постепенно снижается уровень интерференции. В речи билингва содержатся и неправильные, и правильные речевые произведения. Для реализации методико-дидактических задач, направленных на организацию и осуществление процесса изучения иностранного языка, владение медиальным типом билингвизма не является достаточным. Речь преподавателя, являясь основным сред-

ством его профессиональной компетенции, обязана соответствовать двум критериям: быть правильной и риторически грамотной.

Это случается при средней или продвинутой аккультурации, для которой характерны наличие регулярно неадаптируемых новых культурных элементов или языковых форм, только адаптируемых форм, существование ряда форм, адаптируемых по закономерностям вероятностного процесса.

Координативный билингвизм — третий или завершающий этап формирования билингвизма, который отличается выработкой соотношения родного и иностранного языков, принадлежащих одному носителю, когда оба языка выступают как равнофункциональные параллельные системы. Речевым характеристикам родного языка (содержательность, выразительность, членение на паузы, темп речи и др.) соответствуют схожие признаки речи на иностранном языке. Как отмечает Е. М. Верещагин, в данной ситуации «для речи двуязычного человека характерны правильные речевые высказывания, и отличия от речи монолингва возможны только на лексико-семантическом уровне» [31, с. 49]. Достижение данного уровня билингвизма является основным вектором цели для каждого квалифицированного преподавателя иностранного языка.

Это случается при полной или конечной аккультурации, в рамках которой полностью усваивается вторая культура и второй язык, речевое и неречевое поведение билингва всегда правильно в первичной этнической общности и во вторичной.

Отметим, что к билингвам ошибочно относят только тех, кто говорит на двух разных языках с раннего возраста: детей смешанных браков или мигрантов. Однако языки билингвов не

всегда являются для них родными. При этом владеть двумя языками в равном объеме и на одинаковом уровне практически невозможно ввиду определенных факторов, влияющих на уровень владения языком (к примеру, это зависит от интенсивности говорения, возраста и ситуаций, в которых тот или иной язык использовался). Это касается не только билингвов, но и всех полиглотов — всегда присутствует доминирующий язык, говорить на котором человеку наиболее комфортно. При этом перевод (к примеру, с русского на английский и обратно) в данном случае не котируется. Билингвизм обязательно подразумевает не только умение свободно говорить на двух и более языках, но и думать на них, легко их варьируя.

Билингвизм может быть как врожденным, так и приобретенным, но целенаправленное обучение языку с младенчества не является его ключевым признаком. Когда овладение двумя языками происходит с раннего детства, говорят о врожденном билингвизме. В этом возрасте механизмы усвоения второго языка практически аналогичны тем, благодаря которым происходит овладение первым. По мере взросления запоминание языка происходит менее продуктивно. Когда дети учат второй язык в школе, имеет место так называемый последовательный (или сукцессивный) билингвизм. Обучение при этом происходит на основе сравнения и сопоставления. Так, грамматику и фонетику второго языка ребенок начинает осознавать «по контрасту» с первым. Как правило, после 8–11 лет вероятность абсолютного овладения языковыми конструкциями и фонетической системой снижается. Но это не говорит о том, что билингвом нельзя стать во взрослом возрасте.

Особой, крайней формой билингвизма является переводческий билингвизм. Но далеко не каждый билингв может стать

переводчиком, в то время как каждый переводчик обязан быть билингом. Билингвизм профессионального переводчика кроется не столько в знании двух языков, сколько в умении находить в языках речевые аналогии и средства для выражения мыслей.

Важно отметить возможность билингвизма повышать металингвистические способности. Знание формы языка (звуковой системы языка (фонологическая компетенция), грамматических маркеров (морфологическая компетенция) и грамматических правил (синтаксическая компетенция) предполагает наличие металингвистической компетентности. Существование взаимосвязи между металингвистической компетентностью и языковой способностью является ключевым компонентом когнитивного развития.

Определенный интерес лингвистов вызывает вопрос о разграничении искусственного и естественного билингвизма. Логично рассматривать искусственный билингвизм в его противопоставлении естественному, который подразумевает овладение языком в процессе социальной адаптации. Параллельное изучение языка в рамках естественного билингвизма является средством адаптации.

Искусственный билингвизм предполагает владение двумя лингвокультурными системами, одна из которых усвоена в специальных условиях обучения. Однако в научной литературе он понимается по-разному. Связано это с тем, что предметом исследования может быть как формирующийся билингвизм, так и сформированный искусственный билингвизм, который представляет собой результат процесса целенаправленного обучения. При этом достижение цели (усвоение языка) может

укладываться в достаточно широкие временные рамки. Другими словами, цель при искусственном билингвизме заключается в потенциальной возможности использования языка в контексте профессиональной и личностной самореализации.

Учитывая условия возникновения естественного и искусственного билингвизма, специалисты выделяют две возрастные формы: детский и взрослый. Естественный билингвизм эффективнее всего формируется в раннем детстве, когда происходит полное погружение в соответствующую языковую среду, и предполагает отсутствие следующих факторов: структурированной модели в процессе овладения языковыми явлениями; целенаправленного процесса обучения; преподавателя, использующего в своей работе конкретную методику.

При этом естественный билингвизм предполагает наличие следующих условий: наличие языковой среды; неограниченное время общения; естественные ситуации общения; обширную речевую практику в разнообразных ситуациях [16].

«Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой дает следующую трактовку билингвизма: «Одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [5, с. 125]. Суммируя основные определения понятия билингвизма, можно выделить основную характеристику, референтную для данного понятия, а именно: способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками с одинаковой степенью владения ими.

Во второй половине XX века начался процесс развития нового направления в педагогике: исследование понятия билингвизма и применение билингвального метода в процессе обучения иностранным языкам. Данная тенденция была обу-

словлена демократическими процессами в развитии социума, что выразилось в построении диалога культур.

В Европе попытки организации двуязычного образования (системы образования, когда обучение ведется на двух языках, т.е. второй язык становится не только предметом изучения, но и средством обучения) проводились уже в начале 60-х годов XX века. Так, в 1963 году в Женеве возникла «Ассоциация международных школ», которая в момент ее создания объединила 25 школ в различных городах мира. Подобные школы были созданы в шести городах Европы: Карлсруэ, Люксембурге, Берлине, Варезе, Мол-Джиле и Брюсселе. Основной целью школ было стремление в области унификации образования в Европе, поскольку уже был намечен процесс объединения. В 1960-м году в Берлине была создана международная школа, получившая в 1963 году имя президента Кеннеди. Основная задача этой школы было не только создать условия для получения образования представителями различных культур, проживающих в Германии, но и содействие налаживанию межкультурной коммуникации.

В 1970-х годах в попытках создания двуязычного образования принимает успешное участие все большее число стран. Особенно следует отметить государства Африки и Азии. После завоевания независимости их правительства пытаются установить системы образования, которые бы учитывали родной язык обучающихся, включали бы в себя усвоение языка регионального или национального общения и, вместе с тем, обеспечивали бы достаточно хорошее усвоение второго иностранного языка, как правило, языка бывшей колониальной державы. В этом случае двуязычное образование является составной ча-

стью системы образования страны. Оно отличается сравнительным единообразием. Руководство двуязычным образованием совпадает с руководством всей системой образования.

С начала 1970-х годов двуязычное обучение получило широкое распространение в США. Произошел быстрый рост числа школ с двуязычной формой обучения, предназначенных для детей иммигрантов. Целью была интеграция этнических меньшинств в господствующую культуру. Наиболее распространенной формой двуязычного обучения являются «переходные программы». Обучение с самого начала учебы ведется в определенных рамках: 50% предметов ведется на основном языке, остальные — по программе двуязычия или многоязычия с целью последующей полной интеграции детей через какое-то время в одноязычный процесс обучения в условиях многоязычной школы. В этом случае двуязычное образование оказывается правом, признаваемым лишь за некоторыми индивидами или общественными группами, без политической автономии и самостоятельного управления двуязычным образованием.

С начала 1990-х годов билингвальное обучение является ведущим направлением образовательной политики во многих странах мира. Можно говорить о сложившихся национальных моделях билингвального обучения, таких как канадская и американская, германская, об общеевропейской концепции «Еврошкола» (Х. Баррик, Х. Крист, М. Свен, А. Тюрман, Х. Хаммерли и др.)

Заслугой канадской педагогической школы является введение в оборот опыта и термина «иммерсии», обозначающего одну из моделей двуязычного образования. Она применяется в Канаде с середины 60-х годов XX века англоязычным боль-

шинством при изучении французского языка как языка меньшей части населения. Этот опыт был осуществлен для сохранения языка франкоязычного меньшинства. Моноязычное обучение второму языку происходит с самого начала учебы в школе. При языковом погружении имеет место обучение основам второго языка, т.е. в школьных учебных программах иностранный и родной языки меняются местами. Эту модель можно сопоставить с «программой обогащения» и «программой сохранения». Программа обогащения представляет собой произвольный набор предметов и ориентирована преимущественно на детей, стоящих на социальной лестнице выше других. Второй язык изучается здесь по более интенсивной и эффективной системе, в отличие от обычной программы. В рамках программы иммерсионного обучения иностранный язык выступает языком преподавания. Программа сохранения ориентирована как на детей доминантных языковых групп, так и на детей национальных меньшинств и ставит целью воссоздание первоначальной культуры этнических меньшинств. На начальном этапе обучения создаются классы с родным языком, в которых второй язык играет подчиненную роль, чтобы таким образом обеспечить достаточную социализацию находящегося под угрозой языка национальных меньшинств. Следует отметить, что чистый метод иммерсии отличается от двуязычного предметного образования, так как во втором случае важная роль отводится обучению родному языку.

В 1980-1990-х годах в Европе усиливается стремление к созданию открытого общества, к объединению государств. Процесс глобализации набирает обороты. Становится необходимым диалог культур. Кроме того, знание иностранных язы-

ков повышает конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Как следствие, задача школы – подготовить обучающихся к многоязычию, к межкультурной коммуникации. В связи с этими целями разрабатывается и внедряется теория и практика билингвального образования, основной идеей которого является превращение иностранного языка в средство общения с помощью использования его как средства обучения.

Первые попытки билингвального урока предпринимались с 1970 года. В последние годы число европейских школ с билингвальным преподаванием предметов непрерывно увеличивается. В целом их количество уже превысило 300. Это свидетельствует о достаточно высокой степени эффективности и результативности двуязычного метода. С усилением процесса объединения Европы происходит рост числа школ с билингвальным обучением на английском и французском языках, что способствует развитию общекоммуникативной и межкультурной компетенций. Основной моделью введения билингвального обучения является следующая: с пятого-шестого года обучения вводятся два дополнительных урока по первому иностранному языку. С седьмого класса начинается преподавание какого-либо предмета билингвально. В основном в билингвальные классы привлекаются обучающиеся пятых классов, которые имеют достаточный уровень подготовки для выполнения программы по билингвальному обучению. Необходимо также согласие родителей. Таким образом, билингвальный урок помогает достичь хорошего уровня компетентности во втором языке, что также способствует более успешному введению третьего языка, делает более эффективным процесс межкультурного воспитания жителя объединенной Европы.

Богатый опыт билингвального обучения имеется и в России. В царской России XVIII века существовали примеры двуязычных образовательных учреждений, такие как Смольный институт, женские гимназии и пансионы, Симферопольское народное училище, многие выпускники которых были высокообразованными и нравственными личностями. В середине XIX века в России иностранные языки преподавались представителям дворянского сословия.

Пристального внимания заслуживает ознакомление с историей развития билингвальной модели обучения в России в XX веке. Поствоенный период охарактеризован начальным этапом билингвального образования средствами русского и иностранного языков в советской школе. Появляются школы и интернаты с преподаванием предметов на иностранных языках как одна из разновидностей двуязычного обучения, однако на данном этапе не наблюдается распространение преподавания иностранных языков на общеобразовательные предметы.

Начиная с 1960-х годов, начинается поступательный период развития теории и практики билингвального образования на всех ступенях обучения (школьной, вузовской, послевузовской). Последующий этап (с конца 1970-х гг.) отмечен тенденцией стагнации, характеризующийся неблагоприятными изменениями в условиях обучения иностранному языку, как в школе, так и в высшем учебном заведении. Конец 1980-х годов выявил перспективу дальнейшего развития билингвального обучения средствами родного и иностранного языков. Развитие и актуализация процессов в отечественной системе образования в области преподавания иностранных языков создает благоприятные условия для реализации билингвальной модели обучения.

В системе советского образования имелся также опыт иммерсии, когда весь процесс обучения в национальных школах осуществлялся на русском языке без предварительной подготовки. Такой способ преподавания для обучающихся в национальных республиках СССР был очень сложен.

Для национальных республик наиболее приемлемым способом овладения русским языком представлялся следующий: обучение на родном языке в начальных классах при одновременном интенсивном изучении родного языка и постепенном переводе на русский язык всего преподавания в последующих классах. Билингвальная система обучения и метод обучения, когда русский язык постепенно становился языком преподавания (языком получения и усвоения знаний), позволяла большому числу населения национальных республик стать двуязычными, при этом наблюдались три модели двуязычных программ обучения русскому языку: программа обогащения, перехода и сохранения языка.

Например, в начале XXI века в Москве была создана Европейская двуязычная школа. Основной задачей ее создания являлась интеграция российской школы в Европейскую систему образования, проведение совместных с соответствующей страной исследований по разработке оптимальной модели европейской школы XXI века, проведение эксперимента и внедрение этой модели в двуязычные школы Европы.

Компаративный анализ педагогической литературы, уделяющей внимание билингвальной системе образования на современном этапе, выявил несколько аспектов билингвизма, раскрывающие особенности данной модели обучения:

– лингвистический аспект (В. Д. Аракин, Л. Блумфилд, У. Вайнерайх, В. Г. Гак, Н. Д. Гальскова, Д. В. Колшанский, Р. П. Мильруд, Л. В. Щерба);

– социолингвистический аспект (В. Д. Бондалетов, И. Б. Мечковская, И. Х. Мусин);

– психологический аспект (Б. В. Беляев, Е. Ван, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев);

– психолингвистические исследования сущности билингвизма и его классификации (Е. М. Верещагин; И. Н. Горелов; А. А. Залевская, А. Е. Карлинский, И. И. Китросская, П. Колере, У. Лэмберт, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. В. Щепилова);

– социологический аспект (Б. Польский, В. Штетинг);

– дидактико-методический аспект (Р. Байер, И. Л. Бим, А. А. Миролюбов);

– культурологический аспект (Н. И. Алмазова, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова, Л. П. Тарнаева);

– взаимодействие языков в сознании билингва и их влияние на параметры речевой деятельности (Н. В. Барышников, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагин, Дж. Гавелки, И. А. Зимняя, И. А. Китросская, С. Кросби, Э. Лэмберт, С. Эрвин);

– формирование механизма билингвизма (Т. А. Барановская, Н. В. Кленина, Л. И. Комарова, А. А. Леонтьев, Р. К. Миньяр-Белоручев).

Проведенный анализ выявил, что билингвальная модель обучения средствами соизучения двух иностранных языков представляет важную составляющую часть образовательного пространства и является новой формой обучения, результатом которой будет формирование всесторонне развитой личности. При этом накопленный веками теоретический и практический

опыт несет в себе большой дидактический потенциал, который должен быть использован при проектировании и реализации современных моделей билингвального обучения.

В настоящее время в науке различают следующие виды билингвизма.

По возрасту и способу усвоения второго языка:

– детский билингвизм (первичный, от рождения, естественный, детский);

– поздний билингвизм (вторичный, приобретенный, аддитивный).

По среде освоения языка:

– естественный билингвизм (приобретаемый в среде носителей разных языков);

– искусственный билингвизм (один из языков вводится искусственно не носителем языка).

По последовательности овладения двумя языками:

– одновременный билингвизм (симультанный, синхронный), при котором индивид одновременно овладевает двумя языками;

– последовательный билингвизм.

По добровольности позднего билингвизма:

– в силу обстоятельств — ситуация, при которой индивид изучает язык, для того чтобы выжить в новой языковой среде;

– элективный.

По соотношению двух языков:

– вертикальный — ситуация, при которой индивид владеет, кроме языка в его литературной форме, еще родственным или диалектом;

– горизонтальный, при котором индивид владеет двумя дальнородственными языками, имеющими равный социолингвистический статус.

По мастерству / уровню использования двух языков:

– сбалансированный (максимальный, интегральный, амблингвизм, эквилингвизм), при котором человек в равной мере владеет двумя языками, то есть ситуация характеризуется равными уровнями языковой компетенции билингва;

– несбалансированный (доминирующий, доминантный) характеризуется различным уровнем языковой компетенции билингва в отношении двух его языков;

– смешанный, характеризующийся регулярным смешением двух языков, при котором происходит наложение двух языковых систем друг на друга;

– диагональный (диглоссия), который подразумевает владение индивидом, наряду с нормированным языком, его нестандартными формами;

– рецептивный: 1. Полубилингвизм, при котором у индивида есть способность понимать неродной язык при отсутствии навыков говорения и письма на нем; 2. Ситуация, при которой индивид понимает родной язык, но в силу каких-либо причин, предпочитает говорить не на нем (не путать со скрытым билингвизмом, подразумевающим то, что индивид по определенным соображениям скрывает знание второго языка);

– начальный — начальный этап овладения билингвом вторым языком;

– регрессивный (рецессивный), характеризующийся потерей индивидом навыков его использования;

– субтрактивный (дифференциальный), при котором второй, новый язык, освоенный индивидом, замещает первый.

По активности использования языков:

- нереализованный (нереализуемый, спящий), свойственен в частности иммигрантам, переставшим активно использовать свой первый язык, но продолжающим понимать его;
- пассивный (дуалингвизм) — ситуация, при которой индивид способен понимать язык в письменной и/или устной форме, но не может писать и говорить на нем;
- активный (продуктивный), подразумевающий способность индивида не только понимать устный и письменный язык, но и говорить и писать на нем.

По количеству билингвов:

- индивидуальный — умение индивида осуществлять коммуникацию на двух языках, каждый из которых выбирается в соответствии с коммуникативной задачей;
- групповой (коллективный, массовый, социолингвистический).

Виды группового билингвизма:

- односторонний, при котором двумя языками владеет только один из контактирующих коллективов;
- двусторонний;
- остаточный, для которого характерен процесс ухода второго языка из употребления в социуме;
- прогрессивный (восходящий), характеризующийся увеличением количества людей, владеющих одним из двух языков;
- регрессивный;
- симметричный — языковая ситуация, при которой наблюдается социально-ролевая и функциональная равноправность двух языков;
- асимметричный;

- контактный связан с совместным проживанием двух этносов в одной стране или с контактами в пограничных районах;
- дистантный;
- частичный — ситуация, при которой в небольшом регионе используются два языка, но большинство населения при этом остаются молингвами, нередко контактирующими с соседними этническими группами.

По взаимовлиянию двух языков:

- координативный, подразумевающий одинаково эффективное использование индивидом двух языковых систем, которые существуют в сознании билингва параллельно и не смешиваются при речевом общении;
- субординативный, при котором один из языков играет для индивида большую роль, при этом наблюдается значительная интерференция этого языка при использовании другого.

По ситуации применения:

- максимальный;
- культурный — использование билингвом одного из языков только в официальной речевой ситуации;
- функциональный, при котором билингв использует второй язык преимущественно в определенной сфере общения.

Также различают следующие оттенки значений:

- рецептивный (воспринимающий) — относится к термину взаимопроникновения культур;
- репродуктивный (воспроизводящий) — относится к термину исторического колониализма;
- продуктивный (производящий) — относится к языковому образованию [38].

Таким образом, проблему билингов и полиглотов изучают в рамках психологии, социологии и лингвистики.

Билингвизм изучается также в рамках психолингвистики, социолингвистики и нейролингвистики.

Социальные аспекты билингвизма являются одной из тем социолингвистических исследований [87].

Различные аспекты билингвизма были изучены специалистами в области нейробиологии. В их число входят: способы отображения языков в мозгу, их воздействие на нейропластичность мозга, явление афазии у билингвов, явление бимодального билингвизма (способность писать на одном языке и говорить на другом) и другие.

Считается, что половина населения Земли — функциональные билингвы, при этом для большинства оба языка родные. Более того, существует множество билингвальных сообществ, преимущественно в Латинской Америке, Африке и Азии, где «монолингвальные языковые нормы могут не использоваться или не существовать» [118].

В мире существуют распространенные языковые пары. При билингвизме два языка сосуществуют друг с другом в рамках одного коллектива, использующего эти языки в различных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта [87].

Одним из последствий колониализма является распространение двуязычия, при котором одним из языков языковой пары являются английский, испанский, русский, португальский либо французский языки.

Кроме того, билингвизм может существовать и в форме словесного языка, т.е. жестового языка глухих. Это является довольно распространенным явлением. В мире проживает порядка 360 миллионов глухих и слабослышащих людей, в Рос-

сии глухих и слабослышащих около 13 миллионов. Многие неслышащие люди овладевают жестовым языком с детства, а затем в образовательных учреждениях выучивают устную речь и навыки чтения по губам. Но бывает и обратная ситуация, когда неслышащему ребенку с детства прививали навыки чтения по губам и обучали устной речи, а лишь затем он овладевает языком жестов. Двуязычие глухих — наиболее распространенный вариант словесно-жестового билингвизма. Второй распространенный случай — семьи неслышащих. Родственники неслышащих людей, как правило, владеют жестовой речью. Особенно дети глухих родителей — часто с детства выучивают жестовый язык и пользуются им свободно как родным.

Неслышащие люди в процессе обучения в обязательном порядке овладевают письменным аналогом устной речи. Хорошее понимание письменной речи необходимо для получения образования и социальной интеграции. Изучение жестового языка как второго популярно у слышащих людей в ряде стран Западной Европы.

Билингвизм был принят как одна из образовательных систем глухих и слабослышащих. Плюсами этой системы является раннее развитие глухих детей, имеющих возможность пользоваться естественным для них средством общения — жестовой речью, и в последующем более хорошее овладение языком устной речи. Позитивную роль билингвистического образования подчеркивает Г. Л. Зайцева и ее последовательницы — А. А. Комарова и Т. П. Давиденко.

Остановимся на проблеме распространения русского языка, как одного из языков билингвов. Остается достаточно большим число русско-национальных билингвов среди наро-

дов, в силу различных политических, экономических и социокультурных причин оказавшихся в сфере влияния СССР и России или в составе Российской Федерации: народы Центральной и Восточной Европы, Центральной Азии, Кавказа, прибалтийские народы, народы России (татары, башкиры, чувашаи, якуты, народы Северного Кавказа и многие другие).

Вместе с тем в РФ практически отсутствует русско-национальный билингвизм со стороны русскоязычного населения как в национальных регионах, так и за их пределами. Так, например, в Республике Северная Осетия – Алания только 4 % русских указали, что владеют осетинским языком, в то время как среди осетин доля владеющих русским составила 98 % (при доле осетин в населении республики 64 %, русских – 20 %); в Республике Адыгея лишь 0,4 % русских сообщили, что владеют адыгейским при том, что 97 % адыгейцев владеют русским.

Достаточно большое число билингвов в странах с большим числом эмигрантов из СССР и России: Израиль, США, Германия.

Среди русскоязычных число билингвов растет за счет роста значимости в мире английского и немецкого языков. В России и других странах с русскоязычным населением английский, немецкий, французский и реже другие крупные языки изучаются в школах и вузах.

Сегодня проблема билингвизма является для России чрезвычайно актуальной в силу объективных причин.

Обострение межнациональных отношений на политической арене в последние два десятилетия привело к увеличению миграции населения, особенно из стран Ближнего Востока. Следствием этого процесса стало неизбежное столкновение

культур Востока и Запада, а в некоторых случаях межкультурные конфликты.

Стоит отметить и тот факт, что на смену идеалам советского общества о единстве народов и культур, в начале 1990-х годов пришло гипертрофированное осознание своей национальной самоидентичности народов бывших союзных республик, что привело к многочисленным межэтническим конфликтам.

Вместе с тем, распад Советского Союза ухудшил социально-экономическую ситуацию в бывших республиках и привел к активной миграции трудоспособного населения из стран Средней Азии в Российскую Федерацию, а с 2014 года — к миграции с территории Украины.

В связи с этим актуализируется необходимость в подготовке подрастающего поколения, начиная с уровня дошкольного образования, к межкультурным диалогам и взаимодействию, а также необходимость формирования умений преодоления языковых и социокультурных барьеров, которые мешают успешному вовлечению детей-инофонов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности, то есть адаптация детей-инофонов к другим этнокультурам, которые существуют в силу многонациональности Российского государства, что должно способствовать осознанию их этнокультурной идентичности, через призму других культур, то есть пониманию поликультурности России и явится базисом мирного сосуществования с коренными народами Российской Федерации.

Детский сад — важнейший институт первичной социализации, на базе которого дети из семей иностранных граждан в общении с педагогами и сверстниками осваивают простран-

ство культуры, нормы поведения, приобретают жизненные навыки.

Дети иностранных граждан порой с трудом интегрируются в образовательное пространство детского сада, а затем — школы. Дошкольное учреждение также порой не готово к обучению таких детей и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это связано с недостаточным опытом использования педагогических практик адаптации, технологий формирования самоидентификации, организации билингвальной образовательной среды общения детей из различных этнических культур, обучения и воспитания детей-иностранцев.

Создание билингвальной образовательной среды будет способствовать снятию коммуникативных барьеров дошкольников и их всестороннему развитию. Потенциалу билингвальной образовательной среды будет посвящен следующий параграф.

1.2 Создание билингвальной образовательной среды и ее роль в развитии детей дошкольного возраста

Глобализационные процессы, происходящие в современном обществе, интеграция во многих сферах человеческой жизнедеятельности, конфронтирование человечества с реальными проблемами, одной из которых является пандемия, вызванная коронавирусом, делают детерминантой сегодняшнего дня разработку образовательных концепций, в рамках которых в условиях поликультурного общества реализуются программы подготовки подрастающего поколения к жизни в многополяр-

ном мире, формирования у него умения понимать других и толерантно относиться к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира.

В этой связи возрастает роль билингвального образования, в рамках которого происходит знакомство со вторым языком и культурой страны изучаемого языка. Данная мысль, согласно которой необходимо уделять особое внимание введению занятий по (неродному) иностранному языку в дошкольные образовательные учреждения, акцентируется также в Белой книге Европейской комиссии по вопросам образования «Учить и учиться — на пути к когнитивному обществу» [6].

Наличие мультикультурного общества и, как следствие, наличие мультикультурных классов в школе и мультикультурных групп в дошкольных образовательных организациях на этапе современного развития РФ делает актуальной проблему создания билингвальной образовательной среды в данных организациях. В силу того, что в европейских государствах, таких как Германия, данная проблема решается уже со второй половины XX века в теоретическом и практическом планах, следует учитывать данный опыт и обратиться к его рассмотрению, так как именно билингвальное образование является базисом для создания билингвальной образовательной среды.

Так, немецкий ученый Марианна Крюгер-Потратц считает, что «...билингвальное образование посредством своего бикультурного характера призвано помочь обучающимся ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообра-

зием и найти в нем свое место. Кроме того, билингвальное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [114].

Таким образом, в Германии билингвальное образование рассматривается как образовательный процесс, при котором ряд предметов полностью преподается на иностранном языке. Оно обеспечивает:

- освоение образцов и ценностей мировой культуры, исторического и социокультурного опыта различных стран и народов (когнитивный уровень);

- формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам (ценностно-мотивационный уровень);

- активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности (деятельностно-поведенческий уровень) [57].

Известно, что в настоящее время в Западной Европе существуют различные модели организации билингвального образования в детских садах. Одной из наиболее популярной в Германии является иммерсионная модель (иммерсия — погружение), которая предполагает, что с раннего возраста дети слышат два языка, благодаря чему они погружаются в «языковую ванну», неосознанно усваивая при этом звуковые структуры неродного языка. Владение языком происходит в ходе привычной ежедневной деятельности ребенка (рисование, пение, игра, конструирование и т.д.). В идеальном случае язык-партнер присутствует в воспитательном процессе наравне с

родным. Установлено, что при таком «погружении» ребенок самостоятельно выстраивает систему правил и значений языка, а ошибки и смешение языков рассматриваются как естественные и необходимые элементы развития. Важной составляющей иммерсии является контекстуализация, когда сказанное связывается с определенной деятельностью и поддерживается жестами, действиями, показом [110, s. 30].

Немецкие исследователи (В. Венцель, Х. Зартер) также полагают, что наиболее целесообразной моделью билингвального детского сада является иммерсионная модель. В частности, Х. Зартер отмечает, что для дошкольного возраста, особенно для раннего, характерно приписывание языков определенным людям, т.е. дети отождествляют язык с конкретным человеком, использующим данный язык. При этом важно, на каком языке ребенок познакомился с конкретным человеком: как правило, именно на этом языке он с ним и будет разговаривать. Как следствие, большое значение для билингвальных детских садов имеет привлечение воспитателей, являющихся носителями языка-партнера. От всех воспитателей билингвальных детских садов требуется владение, в той или иной степени, обоими языками [120].

Для воспитания двуязычного ребенка в естественных условиях немецкие педагоги Б. Кильхефер и С. Йонекайт сформулировали следующие принципы:

- функциональное использование языка: язык должен использоваться в процессе совместной деятельности ребенка и воспитателя (игра, рисование, прогулка и т.д.);
- разделение языков: все участники образовательно-воспитательного процесса должны четко и последовательно соотносить воспитателя с языком, на котором он говорит;

– эмоциональное и языковое внимание к ребенку: необходимо регулярное осуществление эмоциональной и языковой рефлексии;

– положительная языковая установка: овладение языками должно ассоциироваться у ребенка с положительными эмоциями [113].

Другой подход к двуязычию в немецком дошкольном воспитании представлен принципом «Один человек — один язык», предложенным в начале прошлого века французским исследователем в области фонетики М. Граммоном. В соответствии с данным принципом один воспитатель разговаривает по-немецки, а второй на языке-партнере, обеспечивая в сознании ребенка соотнесенность языка и человека, говорящего на этом языке [81].

Еще один подход — «пространственная модель» — заключается в том, что одно из помещений детского сада отводится языку-партнеру. Данное помещение должно быть декорировано атрибутами, отражающими реалии страны изучаемого языка, а также национально-культурную специфику ее традиций и обычаев. Кроме того, оно должно быть оснащено необходимыми учебно-методическими материалами и инвентарем. Воспитатель проводит занятие в данном помещении с воспитанниками в игровой форме, используя только язык-партнер.

Проанализировав различные подходы к реализации билингвального образования и созданию билингвальной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях, мы пришли к выводу о том, что «пространственная модель» может применяться практически во всех дошкольных образовательных организациях Российской Федерации.

Следует также отметить, что реализация всех перечисленных возможностей билингвального образования в ракурсе обеспечения владением знаниями, умениями и навыками личности в области межкультурной коммуникации определяет создание и функционирование билингвальной образовательной среды.

С целью понимания сущности «билингвальной образовательной среды» обратимся к родовому понятию «среда». Так, С. И. Ожегов трактует среду как комплекс природных или социально-бытовых условий, где человек осуществляет свою деятельность [74]. Значение среды в процессе обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего поколения отражено в работах многих ученых (Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинского и др.). Великие педагоги Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, не употребляя термин «образовательная среда», акцентировали в своих трудах значимость предметно-ориентированного окружения, которое настраивает школьников на процесс обучения, повышает чувствительность их органов чувств, принимающих участие в восприятии учебного материала, и определяет поведение личности [56].

Понятие «образовательная среда» до сих пор не имеет однозначного определения, хотя оно разрабатывается на протяжении последних десятилетий многими учеными (Г. Ю. Беляев, Ю. С. Мануйлов, М. П. Нечаев, Л. И. Новикова, В. А. Петровский, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, З. И. Тюмасева, В. А. Ясвин и др.).

Образовательная среда, по В. А. Ясвину, это особое социальное и пространственно-предметное окружение, характери-

зующееся специфическим воздействием на личность и обеспечивающее ее развитие [108].

В своих исследованиях З. И. Тюмасева под образовательной средой понимает определенную совокупность факторов, которые оказывают прямое или опосредованное влияние на субъект образования в ходе его обучения, воспитания, развития [94].

С. В. Тарасов полагает, что образовательная среда есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [91].

С. В. Тарасов полагает, что в общем виде среда любого образовательного учреждения может иметь следующие структурные компоненты.

Пространственно-семантический компонент:

– архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

– символическое пространство (различные символы — герб, гимн, традиции и др.).

Содержательно-методический компонент:

- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);
- формы и методы организации образования (формы организации занятий — уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

Коммуникационно-организационный компонент:

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);
- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.);
- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.) [91].

Анализ взглядов ученых по поводу понятия «Образовательная среда» позволил нам дать определение билингвальной образовательной среды. Билингвальная образовательная среда — это совокупность образовательных факторов, организованных на принципах межкультурной коммуникации и лингвистики, с которыми ребенок дошкольного возраста находится в прямых или косвенных взаимоотношениях в режиме формирования у него качеств билингвальной личности.

Создание билингвальной образовательной среды базируется на следующих принципах:

Принцип системной целостности. Вслед за В. А. Сластениным мы полагаем, что целостность является синтетическим качеством педагогического процесса, характеризующим высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем [88]. Целостный процесс создания билингвальной образовательной среды в дошкольной образовательной организации отражает его системность (множество взаимосвязанных компонентов, образующих единство) и комплексность (полный набор, состав системы). Данный процесс рассматривается нами в содержательном и процессуальном аспектах.

Содержательный аспект процесса создания билингвальной образовательной среды отражает цель и содержание образования билингвов в образовательной дошкольной организации.

Процессуальный аспект целостного педагогического процесса воспитания билингвов представлен системой заданий, лингвистических упражнений, дидактических игр, межкультурных праздников, в которых участвуют дошкольники в результате целенаправленного управления за ходом образовательного процесса со стороны педагога, характеризующегося правильным выбором и сочетанием взаимосвязанных форм, методов, средств организации обучения и оценкой педагогом результативности их участия на основе взаимосвязанных форм и методов контроля знаний и умений дошкольников.

Данные аспекты находятся в тесной взаимосвязи и отражают взаимосвязь содержательных и процессуальных сторон процесса создания билингвальной образовательной среды, охватывая педагогический процесс в его целостности.

Таким образом, целостность педагогического процесса создания билингвальной образовательной среды отражается в его главном интегративном свойстве как динамической системы — его ориентации на выполнение социально обусловленных функций и проявляется в единстве обучающей, воспитывающей, развивающей функций обучения.

Единство этих трех взаимосвязанных функций должно отразиться в образовательной практике, посредством реализации через деятельность педагога и дошкольников, сочетанием различных форм, методов, средств обучения и той коррекцией и самокоррекцией его результатов, которая привносится и в деятельность педагога, и в деятельность дошкольников на основе контроля и самоконтроля за ходом движения процесса обучения от цели к результату [77].

Принцип целесообразности предполагает, что выбор форм и методов функционирования билингвальной образовательной среды в образовательном процессе ДОО должен определяться ориентацией на формирование билингвальной личности дошкольников.

Согласно данному принципу, в процессе функционирования билингвальной образовательной среды должны использоваться такие формы и методы, которые позволят наилучшим образом подготовить дошкольников к межкультурной коммуникации.

Следующий принцип — это принцип когерентной направленности.

Принцип когерентной направленности предполагает, что функционирование билингвальной образовательной среды должно соответствовать воспитательным целям и задачам

национальной системы образования с учетом тенденций развития мировой образовательной системы.

Одним из стратегических направлений в модернизации образования на современном этапе является переход к новой образовательной парадигме, всецело отвечающей требованиям современного общества и основным тенденциям его развития: участию в решении глобальных проблем современности, интернационализации всех сфер жизни, интенсификации культурных обменов и т.д.

Одним из актуальных критериев успеха модернизации образования является решение проблемы национальной идентификации в контексте тех социальных и культурных процессов, которые связаны с переходом к гражданскому обществу. Проблемы понимания между людьми, консолидации российского общества не могут быть решены сегодня без участия системы образования. В этой связи активно обсуждается возможность поликультурного образования — чрезвычайно важной и перспективной области современного педагогического знания, которая привлекает внимание не только специалистов, но и широких слоев общественности. Данное направление является адекватной педагогической реакцией на столь острые проблемы, как развитие процессов глобализации в современном мире, межличностные, межгрупповые, и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные антагонизмы [15, с. 6].

Компонентный состав образовательной среды зависит от ее целевой направленности. В данном параграфе речь идет о билингвальной образовательной среде, функционирование которой способствует формированию у дошкольников коммуни-

кативной компетенции, толерантного отношения к другой культуре, основанного на понимании ее особенностей и осознании особенностей своей собственной, а также умений корректного поведения в кругу взрослых и сверстников, способов и приемов ведения межкультурного диалога.

Билингвальная образовательная среда в ДОО состоит из следующих компонентов: предметного, информационного и коммуникативного.

Предметный компонент билингвальной образовательной среды дошкольной образовательной организации включает:

– комнату, декорированную картой страны, язык которой изучается, флагом, куклами в национальных костюмах, фотографиями с интересными природными ландшафтами страны изучаемого языка;

– оборудование для прослушивания аудиозаписей и просмотра видеофильмов и презентаций;

– предметная наглядность в виде игрушек, кукол, машинок и других предметов, знакомых дошкольникам.

Информационный компонент направлен на презентацию новых знаний по иностранному языку и формирование иноязычных речевых умений и навыков. Данный компонент включает в себя также программы обучения иностранному языку, методический инструментарий, разработки занятий, праздников и мероприятий межкультурной направленности, дидактические карточки, способствующие формированию фонетических, лексических и грамматических навыков иностранного языка, разработки дидактических игр.

Коммуникативный компонент предполагает взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участни-

ков образовательного процесса: педагогов, воспитанников и их родителей; преобладающее позитивное настроение всех участников; участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса; партисипативный стиль общения участников образовательного процесса.

Отметим, что билингвальная образовательная среда — это система психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможность для раскрытия способностей и личностных особенностей обучающихся. В условиях билингвальной образовательной среды, как отмечает О. Ф. Худобина, происходит не только усвоение определенного иностранного языка и специальных знаний, аккультурация личности (присвоение новой для нее культуры), но и личностный рост обучаемых, развитие целостной личности, ее взаимосвязанных компонентов: мотивационного, волевого, эмоционального и др. Билингвальная образовательная среда предполагает множественность воздействий на личность и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности на поликультурной основе [100].

В этой связи правомерно встает вопрос о подготовке специалистов, обеспечивающих успешное формирование билингвальной компетенции у детей дошкольного возраста с учетом национально-региональных особенностей. Данные специалисты должны быть в состоянии создать билингвальную образовательную среду и эффективно реализовывать билингвальное образование, так как их высокая квалификация в большой степени определяет успех билингвального обучения.

Резюмируя вышеизложенное, мы констатируем так называемую культурно-коммуникативную инверсность российско-

го билингвального педагога, как интегральное качество его личностно-профессиональной подготовки. Инверсность заключается в способности преподавателя переключаться с одного культурно-языкового кода на другой (к примеру, английский-русский/русский-английский), выступая не только в качестве эталона и транслятора знаний и культуры, но и человека, заражающего обучающихся готовностью к конструктивному межкультурному и межличностному диалогу. Однако следует учитывать тот факт, что для российской образовательной ситуации нехарактерно естественное двуязычие. Процесс формирования будущего билингвального педагога и сам процесс его педагогической деятельности могут осуществляться только в искусственно создаваемых условиях педагогической среды [57]. Такая ситуация требует принципиально новых подходов и педагогических решений. В процессе подготовки или переподготовки билингвальных педагогов преподавание должно вестись как на когнитивном уровне, отвечающем за информацию о ценностях, нормах, стереотипах и традициях культуры изучаемого языка, так и на поведенческом и эмоциональном уровнях, способствующих выработке установки на открытость к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий. Билингвальные педагоги должны обладать межкультурной педагогической компетентностью, так как только компетентный в плане подготовки подрастающего поколения к диалогу культур, к принятию особенностей другой культуры и осознанию своего культурного «Я» педагог в состоянии создать билингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации.

Выводы по главе 1

В заключение отметим, что существующие классификации видов, разновидностей и типов билингвизма демонстрируют различные подходы к анализу данного явления. В большинстве случаев исследователи уделяют особое внимание условиям формирования билингвизма, особо выделяя такие факторы, как взаимосвязь языка и мышления, количество усвоенных действий, уровень владения иностранным языком, тип межъязыковой связи (устойчивость языкового контакта, его продолжительность), модель взаимодействия речевых механизмов, уровень их устойчивости, степень дифференциации между взаимодействующими языками (число соответствий и различий между структурами и элементами языков), условия формирования билингвизма, характер ситуации общения, степень родства языков и др.

Таким образом, билингвизм — сложный феномен, являющийся предметом исследования лингвистики и социологии, а также методики преподавания иностранных языков. Учитывая тот факт, что билингвизм возникает там, где происходит интеграция разных культур, важно определить его роль. В частности, билингвизм обеспечивает процесс обогащения индивида культурными ценностями многообразных этносов. Однако всегда стоит учитывать, что билингвизм порой способен заложить определенные противоречия в личности как ребенка, так и взрослого человека, поскольку отличающиеся друг от друга языки и культуры отражают разное отношение к аналогичным явлениям в рамках конкретного общества.

Наличие мультикультурного общества и, как следствие, наличие мультикультурных классов в школе и мультикультурных групп в дошкольных образовательных организациях на этапе современного развития РФ делает актуальной проблему создания билингвальной образовательной среды в данных организациях.

Билингвальная образовательная среда — это совокупность образовательных факторов, организованных на принципах межкультурной коммуникации и лингвистики, с которыми ребенок дошкольного возраста находится в прямых или косвенных взаимоотношениях в режиме формирования у него качеств билингвальной личности.

Создание билингвальной образовательной среды базируется на следующих принципах: принципе системной целостности, принципе целесообразности, принципе когерентной направленности.

Билингвальная образовательная среда в ДОО состоит из следующих компонентов: предметного, информационного и коммуникативного.

Билингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации может организовать только педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, способный воспитать подрастающее поколение в духе толерантности к другим культурам, способное коммуницировать как на родном, так и на иностранном языке, что соответствует требованиям современного социума к подрастающему поколению.

2 Предпосылки становления проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности педагогов системы дошкольного образования

Ведущая цель данной главы — выявить факторы развития идеи межкультурной педагогической компетентности педагогов на современном этапе модернизации высшего педагогического образования. В этой связи основное внимание будет уделено нами:

– выявлению политико-экономических факторов, обусловленных интеграцией России в мировое политико-экономическое пространство;

– выявлению социально-культурных факторов, обусловленных изменяющейся социокультурной ситуацией в России;

– выявлению социально-педагогических факторов, обусловленных изменениями в сфере российской образовательной системы;

– выявлению социально-психологических факторов, обусловленных осознанием актуальности межкультурного общения и направленностью на него самых различных слоев населения России.

Профессия педагога является одной из тех профессий, которые непременно испытывает воздействие изменяющихся социально-экономических условий. При этом изменяется не только парадигма образования, концептуальные основы процесса обучения, но и сама личность педагога, так как окружающая образовательная среда требует внесения новых характе-

ристик в его профессиограмму, адекватных новым потребностям общественного развития и новому социальному заказу на подготовку подрастающего поколения к жизни.

Кроме того, влияние культурного контекста на формирование личности переоценить невозможно. Нет необходимости доказывать актуальность разработки психолого-педагогических методов оптимизации отношений между представителями разных этносов и культур на современном этапе развития человеческого общества. В этой связи особую значимость приобретает межкультурная компетентность специалистов любого профиля и, в первую очередь, будущих педагогов. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть тех факторов, которые акцентируют необходимость профессиональной подготовки будущего педагога в межкультурном контексте.

Настоящий этап развития современного нам общества характеризуется усилением гласности, открытости, интенсификацией и плюрализацией духовной жизни, появлением различных течений и субкультур. В связи с этим очевидна необходимость подготовки специалистов всех профилей, соответствующих требованиям сегодняшнего дня, потребностям современного общества, конкурентоспособных в изменяющихся условиях жизни. Эта необходимость особенно актуальна для развития и функционирования такого социального института, как образование, так как он обусловлен всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными, психологическими и другими.

Педагог, являясь ключевой фигурой системы образования, испытывает на себе воздействие всего спектра вышеназванных

условий. Его личность претерпевает колоссальные изменения. Сегодня востребован педагог нового типа, отвечающий потребностям общественного развития и социальному заказу на подготовку подрастающего поколения к жизни в обществе открытого типа, в едином мире, в едином информационном пространстве, владеющий в совершенстве иностранными языками, толерантный к проявлениям иноязычной культуры, знающий национально-специфические особенности других наций и народов и осознающий вместе с тем свое культурное «Я».

В современной педагогике речь идет о создании дидактического продукта нового качества, отвечающего потребностям общества. Вслед за И. П. Подласым мы понимаем под дидактическим продуктом конкретные знания, умения, навыки, а также обобщенные качества, такие, как миропонимание, эрудиция, умственные (ментальные) качества, умение учиться, профессиональная направленность и др. [21, 22]. Сколько и какого качества продукта «производится» в дидактическом процессе, каким будет его эффективность, целиком и полностью зависит от конкретных факторов, то есть от комплекса причин, от того, какие факторы и как переплетутся во взаимодействии.

Систему главных влияющих на обучение и воспитание причин очертили еще древние философы. И. Гербарт, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Дж. Дьюи достаточно подробно описывают течение и результаты обучения в различных условиях и под воздействием различных причин. Но время вносит свои коррективы в образовательный процесс. Выявленные нами факторы призваны очертить круг объективных причин, требующих кардинальной перестройки системы современного образования.

В силу вышеизложенного нами определены следующие факторы, влияющие на процесс профессиональной подготовки будущего педагога [24]:

- 1) политико-экономические;
- 2) социально-культурные;
- 3) социально-педагогические;
- 4) социально-психологические.

Вышеназванные факторы делают очевидным тот факт, что изменения, которые нужно произвести в первую очередь в системе высшего педагогического образования, связаны с необходимостью формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности.

На рисунке 1 указанные факторы и механизм их взаимодействия изображены графически.

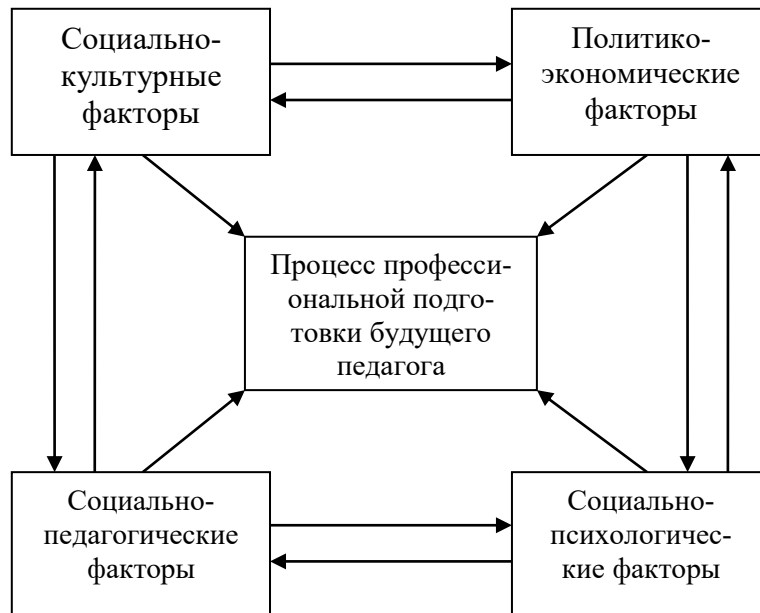


Рисунок 1 — Факторы развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов на современном этапе

Вышеприведенный рисунок, отражающий факторы развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, демонстрирует их взаимозависимость и взаимодополняемость. Так, политико-экономические факторы, безусловно, влияют самым непосредственным образом на развитие культурных связей между странами и различными социальными институтами каждого отдельного государства. Развитие культурных связей влечет за собой изменение психологических установок людей, участвующих в межкультурном общении с представителями разных наций. В свою очередь вышеназванные факторы влияют на систему образования, вызывая в ней изменения содержательно-структурного плана. Сами же социально-педагогические факторы акцентируют исключительную роль педагога в перестроечном процессе, в подготовке будущего поколения к жизни [24].

Социально-психологические факторы взаимосвязаны с политико-экономическими, так как новое толерантное мировоззрение специалистов, участвующих в экономических связях, безусловно, влияет на развитие и углубление последних.

Остановимся на структуре каждой из названных выше групп факторов.

На современном этапе развития нашего общества происходят глобальные позитивные изменения в сфере экономики. Вместе с тем очевидна необходимость вывода России из кризисной экономической ситуации, которая обострилась в последнее время. Для решения этой задачи необходимо всесторонне изучить современные зарубежные технологии, методы планирования и регулирования действия экономических механизмов, достижения современной зарубежной науки и способы внедрения ее результатов в производство.

Для того, чтобы отечественные предприятия могли конкурировать с ведущими зарубежными фирмами, каждый специалист должен знать по зарубежным первоисточникам основные тенденции развития науки и техники в развитых в экономическом отношении странах. В этой связи значимость иностранного языка в экономической сфере очевидна, в равной степени как и спрос на специалистов, владеющих иностранным языком. Таким образом, необходим поиск новых путей и методов обучения иностранному языку, а также средств интенсификации уже имеющегося психолого-педагогического и методического инструментария.

В силу развития партнерских контактов в сфере экономики, расширения внешнеэкономических связей предприятий, создания целого ряда совместных предприятий, необходимости проведения совместных исследований в различных областях знаний очевидна потребность в специалистах, владеющих в совершенстве иностранным языком, знающих национально-культурные особенности своих зарубежных партнеров.

Неоспорим также тот факт, что в настоящее время в отечественной экономике необходимо развитие маркетинга, структура и законы функционирования которого достаточно глубоко и хорошо изучены в мировой практике. Маркетинг как экономическое явление существует в мировой экономике в течение многих десятилетий, что создает условия для эффективного функционирования предприятий любой отрасли.

Вышеизложенное делает очевидным необходимость обучения специалистов по маркетингу разговорному иностранному языку. Но в сфере маркетинга необходимо не просто владеть в достаточной степени иностранным языком, а знать и понимать особенности иноязычной культуры.

Специалисты, работающие в области маркетинга на международном уровне, должны, безусловно, знать национально-окрашенные компоненты общения. При организации рекламы необходимо правильно использовать языковые, визуальные и другие символы и быть в курсе того, что они обозначают в других культурах и имеют ли они вообще место быть в них. Так, антрополог Эдвард Т. Холл пишет, что обозначение цвета и других символов имеет национально-культурную специфику.

Вышеизложенное убеждает еще раз в том, что в настоящее время возникла неоспоримая потребность поиска кардинально новых подходов к преподаванию иностранного языка и к профессиональной подготовке педагогов иностранного языка с целью формирования у них межкультурной педагогической компетентности.

На современном этапе развития человеческого общества возрастает роль информационных технологий. Расширение информационного пространства влечет за собой не только необходимость обучения будущих специалистов любого профиля компьютерной грамотности, умению обращаться с электронной техникой, в частности, с электронной почтой, но и приобщение их к информационной культуре, к новейшим информационным технологиям. Ядром такого приобщения является, наряду с техническими дисциплинами, иностранный язык и знание культуры делового общения, правил оформления деловых писем, которые несут на себе культурно окрашенную нагрузку и так далее.

В сфере политики очевидна тенденция к развитию народной дипломатии, к международному сотрудничеству различных политических партий и организаций, к проведению междуна-

родных акций и манифестаций, например, по охране окружающей среды, по борьбе с парниковым эффектом и так далее.

Для осуществления вышеназванных видов деятельности необходима высокая языковая грамотность, знание культурно-национальной специфики стран, с которыми осуществляется сотрудничество. Кроме того, в мире в последнее время намечается ощутимая тенденция к развитию общественных структур, различного рода организаций, которые уже не характеризуются больше как национально-культурные, а скорее носят черты мультикультурного общества.

Социальная повседневность, в которой находит свое отражение культура, тоже частично изменилась. Атрибуты культуры и общества каждой конкретной страны находятся также в стадии изменения. Мы воспринимаем их подчас противоречиво, когда они выражаются в конкретных действиях и манере поведения, обусловленных совершенно другими обычаями, религиозными традициями и мировоззрением. Культура выражается и в формах общения с различными партнерами, которые часто являются представителями других культурных общностей. Таким образом, культура не является чем-то статичным, раз и навсегда установленным. Она подвержена влияниям различных факторов и находится постоянно в процессе динамического развития. В этой связи взаимодействие между культурой большинства населения конкретной страны и культурой меньшинства населения на сегодняшний день не может быть оценено как позитивное. К сожалению, нельзя также однозначно утверждать, что в современном мире возросло понимание иноязычных культур. В этой связи как никогда ранее представляется необходимым обучение и воспитание тех, кто будет жить в мультикультурном обществе XXI века.

Понимая, например, что корни израильско–палестинского конфликта скрыты не только в области межкультурного взаимопонимания и общения, тем не менее мы полагаем, что он является свидетельством актуальности названных выше проблем. Таким образом, структура политико-экономических факторов развития проблемы формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности может быть схематически изображена следующим образом (рисунок 2)



Рисунок 2 — Схема структуры политико-экономических факторов

Резюмируя изложенные политико-экономические факторы, которые делают очевидной необходимость формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности, следует отметить, что императивом сегодняшнего дня является теоретико-методическая разработка процесса осуществления вышеназванной подготовки. Реалии современного нам общества таковы, что сегодня востребован педагог, умеющий сам осуществлять межкультурное общение и научить этому своих учеников — будущих бизнесменов, политиков, врачей — людей, которым предстоит жить в XXI веке, на планете, не знающей границ, войн и национальных распрей.

Рассмотрим группу социально-культурных факторов, детерминирующих процесс развития идеи межкультурной педагогической компетентности [24].

Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими.

Связь образования и культуры является наиболее тесной. Не случайно одним из основных принципов существования и развития образования является «культуросообразность».

В последнее время социально-культурные факторы оказывают большое влияние на развитие системы высшего педагогического образования, так как именно педагог призван приобщить подрастающее поколение к сокровищам мировой культуры, помочь ему осознать особенности иноязычной культуры с тем, чтобы лучше понять свою и суметь быть толерантным к проявлению этой культуры, так как подрастающему поколению предстоит жить в обществе интеграционного типа.

В материалах Европейской культурной конвенции, ратифицированной для Российской Федерации 21 февраля 1991 г., подчеркивается необходимость развития взаимной информированности для лучшего ознакомления с культурами других народов, доступа каждого к достижениям культуры, изыскания новых областей и форм культурного сотрудничества, а также внедрения в школьные программы основных знаний о правах человека и о культуре других стран. Рассмотрим социально-культурные факторы, которые делают столь актуальной проблему знакомства с иноязычной культурой и иностранным языком.

В конце 1990-х годов особенно широкое распространение получил международный туризм. Развитие сети туристических агентств и увеличение числа лиц, выезжающих за рубеж, оче-

видно, а значит и очевидна потребность нашего общества в знакомстве в самые кратчайшие сроки с культурой и языком стран международного туризма. Более того, низкая языковая грамотность подчас является тормозом в процессе приумножения национального богатства за счет международного туризма. Но вместе с тем следует отметить, что возросшее в последнее время число контактов между представителями различных культур не приводит автоматически к лучшему взаимопониманию. Наблюдения за повседневной жизнью дают скорее доказательство дистанцированного сосуществования, в рамках которого многие чувствуют в определенной степени дискомфорт в присутствии людей с совершенно другими культурными традициями и привычками.

Некоторые политики используют различные диспозиции либо в форме требований по поводу полного приспособления к особенностям иноязычной культуры, либо в форме различного рода расистских требований. На самом же деле сама иноязычная культура, как правило, не подвержена влиянию угрозы со стороны другой культуры, хотя каждый отдельный ее представитель может испытывать определенный дискомфорт, но вместе с тем видеть возможности культурного сосуществования. В этой связи представляется особенно актуальным обучение иностранному языку с позиций межкультурного подхода, прежде чем состоится действительная встреча с иноязычной реальностью. Очевиден тот факт, что сегодня обучение и воспитание в системе общего, профессионального и высшего образования осуществляется, к сожалению, только с национально-культурной позиции.

Современный социопсихолог А. Мичерлих отмечает, что в этой связи воспитание должно вжиться в общество и иметь

против него иммунитет в тех случаях, где последнее вынуждает следовать мыслительным и поведенческим стереотипам вместо того, чтобы посмотреть на происходящее критически.

Невосприятие образа мышления и поведения, присущего другой культуре, создает стереотипы, являющиеся базисом различных политических идеологий.

Очень часто не знающие иностранного языка и иноязычной культуры становятся препятствием для участия в современных программах культурного и технического обмена специалистами. Таким образом, представляется актуальным использование межкультурно-ориентированного образования будущих специалистов, и особенно педагогов, так как общество возложило на них воспитательные и образовательные функции. Следует отметить, что в последнее время интенсифицировалась работа различных центров международного сотрудничества, а вместе с ней и культурный обмен между Россией и другими странами.

Например, активизировался обмен школьниками и студентами Российской Федерации и странами Юго-Восточной Азии. В этой связи стала более очевидной необходимость поиска новых подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов. Заметно интенсифицировались международные связи России с зарубежьем в области искусства.

Резюмируя вышеизложенное, мы схематично демонстрируем структуру социально-культурных факторов развития идеи формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности (рисунок 3).



Рисунок 3 — Схема структуры социально-культурных факторов

Таким образом, очевидна потребность общества в педагоге, воспитанном и получившем образование в кардинально новой образовательной системе, позволяющей стать ему посредником в общении двух или нескольких культур. Обратимся к рассмотрению социально-педагогических факторов, детерминирующих актуальность разработки идеи межкультурной педагогической компетентности [24].

Социально-педагогическим фактором, определяющим необходимость поиска новых подходов к подготовке педагогических кадров в наше время, является процесс демократизации, гуманизации общества, структурно-содержательные изменения системы образования. В частности, особенно актуальным представляется в русле современных реформ общественно-политической жизни общества акцентирование роли культуры в системе образования и осуществление «культуросообразного» образования и воспитания.

Немецкий философ И. Г. Гердер (1774–1803), являясь одним из основоположников культурологии, определил культуру как «уровень» человечности и «второе рождение человека». В

процессе становления любого человека, его социализации большую роль играет образование, воспитание, влияние культуры той среды, где он живет, что, собственно, и позволяет в будущем охарактеризовать человека как представителя той или иной культуры.

Принципы «культуросообразности» воспитания выдвинул еще А. Дистервег. Он утверждал, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру страны, являющейся родиной ученика [44]. В. И. Андреев полагает, что эффективное решение многих проблем образования и воспитания невозможно без разработки культурологического принципа в педагогике [4]. Одним из перспективных направлений реализации культурологического метапринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разработанная В. С. Библером и группой ученых, психологов и учителей [8].

Нам представляется, что в силу объективных обстоятельств, в частности, процессов демократизации и гуманизации общества, следует расширить понятие культурологического метапринципа в педагогике и культурологического подхода к профессиональной подготовке педагогов до уровня межкультурного общения, т.е. межкультурного метапринципа. В законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что содержание современного образования должно обеспечить интеграцию личности в системе мировой и национальной культуры. Таким образом, процессы демократизации и гуманизации общества в целом и одного из его институтов — института образования — сделали очевидной необходимость

формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности.

Повышение роли межкультурного общения является следующей предпосылкой, влияющей на поиски новых подходов к образовательной парадигме, в рамках которой происходит профессиональная подготовка будущего педагога. Межкультурное общение особенно важно для целей преподавания иностранного языка, так как конечный результат направлен на выход в иноязычное пространство. Необходимым условием его успешной реализации и объективно адекватного понимания в межкультурном общении являются знания о культурных традициях и специфике культурной жизни носителей языка [42].

Наряду с изучением фонетики, лексики и грамматики иностранного языка следует обратиться и к одновременному изучению культуры страны изучаемого языка, поскольку профессионально подготовленным может стать лишь тот педагог, который овладел совокупностью культурных фоновых знаний, способами их презентации в своей педагогической деятельности.

Как современные педагоги, так и современные обучающиеся должны владеть межкультурной компетентностью. Таким образом, повышение роли межкультурной компетентности обучающихся является следующим фактором, определяющим необходимость применения новых подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов, так как имеющий место уровень межкультурной компетентности дошкольников и школьников явно не соответствует реалиям сегодняшнего дня [24].

Для современной школы необходимо усиление культурологического компонента среднего образования. Как справедливо отмечает профессор В. И. Андреев основы культуры,

элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания среднего образования и развивать у учащихся культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, эстетическую культуру, эстетико-художественную культуру [3].

Таким образом, повышение роли школы в процессе подготовки молодежи к межкультурному общению, необходимость изменения направленности в профессиональной подготовке является еще одним социально-педагогическим фактором, определяющим новое содержание профессиональной подготовки будущих педагогов, так как только компетентный в межкультурном общении педагог сможет вовлечь ученика в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей [4].

На рисунке 4 представлена структура социально-педагогических факторов становления проблемы межкультурной педагогической компетентности.

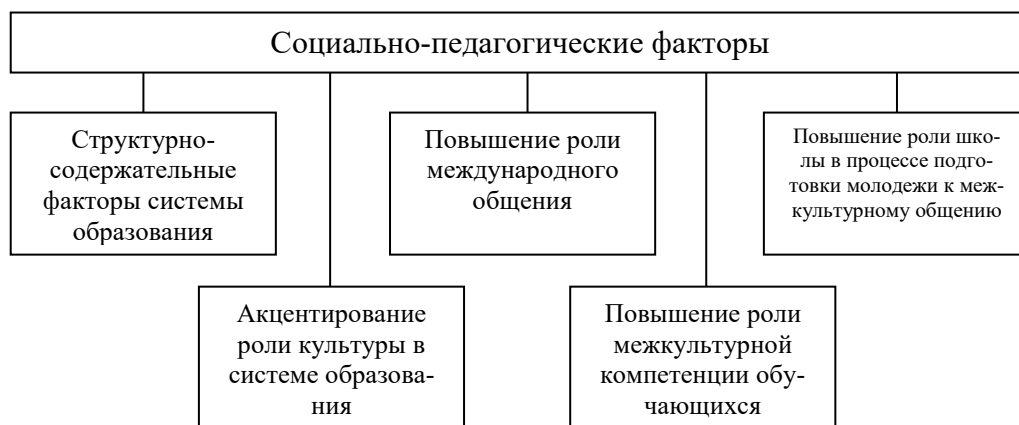


Рисунок 4 — Структура социально-педагогических факторов

Обратимся к рассмотрению социально-психологических факторов, детерминирующих развитие идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

Бурные перестроечные процессы, происходящие во всех сферах жизни России и мирового сообщества, имеют как положительные, так и отрицательные последствия в виде локальных войн, конфликтов на национальной основе, национальной неприязни, невосприятия особенностей других наций и народов. Нынешнему поколению обучающихся предстоит строить будущее общество, поэтому императивом сегодняшнего дня является необходимость формирования нового сознания, основанного на восприятии иноязычной культуры и понимании собственной.

Такая дисциплина, как иностранный язык, предоставляет обучающимся «доступ к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка: ее истории, географии, науке, литературе, искусству» [75].

Применение межкультурно-ориентированного образования позволило бы обучающимся развивать у себя культурную саморефлексию, применение же богатейшего методического инструментария его реализации будет формировать кардинально новое сознание, основанное на осознании общечеловеческого. Педагог должен помочь обучающимся лучше узнавать друг друга, ведь знакомство с иноязычной культурой происходит в основном в условиях родной культуры обучающихся, что обеспечивает в учебном процессе диалог культур.

Фактором, взаимосвязанным с предыдущим и определяющим направления перестройки системы высшего педагогического образования, является необходимость воспитания у подрастающего поколения чувства толерантности к проявлениям иноязычной культуры. В докладе известного физика Д. Бома, который был сделан на Международной конференции «Наука,

духовность и глобальный кризис: в направлении мира с будущим», по трансперсональной психологии в 1992 году, доминирующей идеей является создания когерентной культуры, которая могла бы стать планетарной. Возможность создания такой культуры он видит в необходимости обеспечения условий для диалога. «Люди разных субкультур могли бы собраться и начать поиск общих смыслов, возможно, даже новых, которые все могли бы принять. Диалог, следовательно, означает создание чего-то нового, когда выигрывают все [24].

Основная идея диалога заключается в том, чтобы уметь общаться, соблюдая индивидуальные мнения, чтобы оценить их ко- и некогерентность, но не подавлять, не настаивать, не навязывать их другим, а пытаться только понять» [68].

При реализации межкультурно-ориентированного образования создаются благоприятные условия для формирования чувства толерантности при знакомстве с иноязычной культурой, так необходимого тем, кто живет в XXI веке. Актуальной видится необходимость избавления от взаимных предрассудков представителей различных культур. В первую очередь необходимо отказаться от морализованных поучений в адрес молодежи в связи с ее восприятием иноязычных культур. Как справедливо полагает Дж. Девай нет, пожалуй, ни одного человека без предрассудков. И если кто-то утверждает, что у него нет предрассудков, то это утверждение как раз и является самым большим предрассудком [24].

В этой связи представляется особенно важной работа с молодежью, направленная на адекватное восприятие иноязычной культуры, преодоление стереотипов в интерпретации поведения другого человека и схематических правил общения, типичных для родной культуры.

С тем чтобы избежать образования стереотипов и предрассудков, подрастающему поколению необходимо:

- познание самого себя, своих способностей, возможностей, желаний и целей, определение своей социальной позиции;
- осознание своей жизненной позиции путем познания различного рода взаимосвязей, причин с помощью наблюдения и анализа окружающей среды;
- развитие коммуникативных способностей, вербализации чувств и интересов, понимания символов;
- проникновение в реальные условия различных форм коммуникации и развитие способности к метакоммуникации;
- формирование умений общения с другим человеком и поведенческой компетентности путем развития собственного «Я», фрустрационной толерантности, творчества и любознательности, саморефлексии;
- уменьшение эгоцентризма;
- развитие эмпатии и ролевой гибкости;
- изучение образцов общения и стратегии поведения представителей иноязычной культуры.

Актуальность проблемы применения межкультурно-ориентированного образования акцентируется также на необходимости формирования у обучающихся поведенческих паттернов, используемых при межкультурном общении. При выше названном образовании занятия иностранным языком становятся формами обучения общению посредством общения. Обучающиеся должны учиться технике общения, овладевать речевым этикетом страны изучаемого языка, стратегией и тактикой группового и диалогического общения, решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

Обучающиеся не просто должны знакомиться в рамках данного образования с поведенческими паттернами, принятыми в иноязычной культуре, а отрабатывать их в процессе выполнения адаптационно-культурологических этюдов, ролевых культурологических игр, а также межкультурных экскурсов с тем, чтобы в будущем применять их в ситуациях реального общения с представителями различных культур в самых разнообразных сферах будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формируя поведенческие паттерны, используемые в межкультурном общении, обучающиеся смогут лучше понять особенности родного языка, лучше осознать способы выражения на родном языке, понять специфику невербального общения в родной стране и в конечном итоге просто стать интеллигентными людьми, способными общаться в рамках речевого и невербального этикета, принятого в своей стране.

Выполнить вышеназванные задачи и подготовить подрастающее поколение к жизни в обществе интегративного типа может только педагог, получивший образование в рамках межкультурно-ориентированного обучения, и поэтому проблема формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога приобретает особую значимость в его профессиональной подготовке. Рисунок 5 демонстрирует структуру социально-психологических факторов.

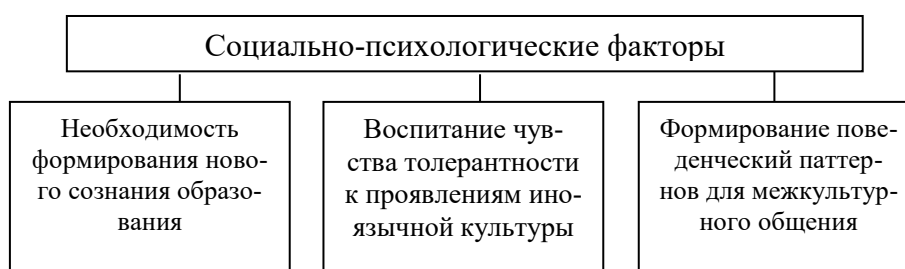


Рисунок 5 — Структура социально-психологических факторов

Проведенный выше анализ факторов развития проблемы формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности убеждает в значимости самой проблемы, делает очевидным тот факт, что только педагог нового типа мышления, получивший образование в условиях применения межкультурного образования, сможет быть посредником в общении культур, подготовить подрастающее поколение к жизни в новом веке.

Таким образом, необходим поиск и обоснование новых концептуальных подходов к процессу профессиональной подготовки будущего педагога, так как любая система научного знания, как известно, в определенном отношении адекватна той практике, из потребностей которой она возникла и для удовлетворения потребностей которой она развивается.

Мы полагаем, что проведенный нами анализ факторов развития проблемы формирования у будущих педагогов межкультурной педагогической компетентности имеет значимость не только для ее концептуального обоснования, но и для ее практического осуществления.

Выводы по главе 2

Развитие идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе модернизации высшего педагогического образования во многом предопределяется группой политико-экономических, социально-культурных, социально-педагогических, социально-психологических факторов, оказывающих существенное вли-

яние на процесс формирования данного вида компетентности. Выявленные нами факторы характеризуют целый спектр объективных и субъективных причин, обосновывающих необходимость кардинальной перестройки системы современного образования в межкультурном контексте.

К группе политико-экономических факторов, детерминирующих актуальность разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, относятся: постепенный выход России из кризисной экономической ситуации; развитие партнерских контактов в сфере экономики, расширение внешнеэкономических связей предприятий, создание целого ряда совместных предприятий, необходимость проведения совместных исследований в различных областях знаний; необходимость развития маркетинга в отечественной экономике; развитие программ международного экономического сотрудничества; расширение информационного пространства; развитие народной дипломатии, международного сотрудничества различных политических партий и организаций, проведение международных акций и манифестаций.

К группе социально-культурных факторов, детерминирующих актуальность разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, относятся: связь образования и культуры; распространение международного туризма; интенсификация работы различных центров международного сотрудничества; интенсификация культурного обмена между Россией и странами Центральной и Юго-Восточной Азии, Африки, Латинской Америки; активизация обмена обучающимися; интенсификация международных связей России с зарубежьем в области искусства.

К группе социально-педагогических факторов, детерминирующих актуальность разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, относятся: гуманизация общества, структурно-содержательные изменения системы образования; акцентирование роли культуры в системе образования; повышение роли межкультурного общения; повышение роли межкультурной компетентности обучающихся; повышение роли образовательной организации в процессе подготовки обучающихся к межкультурному общению; акцентирование роли культуры в системе образования.

К группе социально-психологических факторов, детерминирующих актуальность разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, относятся: необходимость формирования нового сознания, основанного на восприятии иноязычной культуры и понимании собственной; необходимость воспитания у подрастающего поколения чувства толерантности к проявлениям иноязычной культуры; необходимость формирования у обучающихся поведенческих паттернов, используемых при межкультурном общении.

3 Структура и содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности педагогов

Цель настоящей главы — научно определить и раскрыть содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности педагогов.

В этой связи основное внимание нами будет уделено:

- раскрытию внутреннего содержания и особенностей языковой компетенции;
- раскрытию внутреннего содержания и особенностей педагогической предметно-межкультурной компетенции;
- раскрытию внутреннего содержания и особенностей педагогической социально-межкультурной компетенции;
- раскрытию внутреннего содержания и особенностей педагогической межкультурной аутокомпетенции.

Определение содержания образования принадлежит к числу не теряющих своей актуальности проблем педагогики, что детерминировано непрерывным развитием человеческого опыта, сменой социально-экономических условий жизни общества, изменением духовно-нравственных приоритетов. Под содержанием в философии понимается единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от нее, то есть в содержание входят отношения, связи, процессы, тенденции развития, все части системы [95, с. 621].

В педагогическом словаре содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, уме-

ний и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки [58].

По мнению В. И. Загвязинского содержанием образования является вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации [48].

В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др. понимают под содержанием образования педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте. Они считают, что содержание образования состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления — знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления — умений и навыков; опыта творческой деятельности — в форме проблемных ситуаций; опыта эмоционально-ценностных отношений [67].

Г. М. Коджаспирова под содержанием образования и воспитания понимает систему научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей воспитанников, формирование мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду [58]. Педагоги справедливо полагают, что источником содержания образования и воспитания служит все многообразие культуры. В некоторых частных методиках под содержанием обучения понимаются, как правило, два компонента: знания, с одной стороны, навыки и умения, с другой.

Мы полагаем, что содержание должно отражать как текущие, так и перспективные потребности общества. В этой связи актуальным видится рассмотрение содержательного наполнения межкультурной педагогической компетентности, которая в силу объективных причин является сегодня неотъемлемой частью профессионально-педагогической компетентности. Таким образом, не видя противоречия между приведенными выше дефинициями, мы понимаем под содержательным наполнением составляющие, содержащие мотивационные установки, объем знаний и умений, рефлексивную позицию, а также качества вторичной языковой личности.

Следует отметить, что содержание каждой компетенции как компонента межкультурной педагогической компетентности раскрыто в соответствии с функциями процесса ее формирования: мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной и интегративно-личностной.

Языковая компетенция включает мотивы изучения иностранного языка, знания, умения и навыки в области фонетики, лексики, грамматики, устной речи, письма, чтения и аудирования, удовлетворенность достижениями в области овладения языковыми и речевыми умениями и навыками и коммуникативность, которая является базисом для успешного осуществления межкультурного общения будущими педагогами и на этой основе подготовки обучающихся к встрече с иноязычной культурой.

Обратимся к рассмотрению **мотивационной составляющей** языковой компетенции.

Полагая вслед за С. Л. Рубинштейном, что мотивация является ядром личности человека, мы считаем, что положитель-

ная мотивация к изучению иностранного языка играет важную роль в подготовке будущих педагогов к межкультурному общению и организации межкультурно-ориентированного обучения в детском саду или школе [84].

С точки зрения Р. С. Немова, мотивация — это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [73].

В этой связи мотивы изучения иностранного языка, сила желания изучать его, определенная степень инициативности в овладении языковыми и речевыми умениями и навыками оказывают большое влияние на эффективность формирования языковой компетенции.

В психологии различают внешние и внутренние мотивы. Положительные внешние мотивы — это социальные мотивы, обусловленные чувством гражданского долга перед страной, близкими, представлениями об обучении как о дороге к усвоению больших ценностей культуры, к получению образования и т.д.

Внутренние мотивы зависят от факторов, содержащихся в самой учебной деятельности. Под внутренними мотивами понимаются познавательные мотивы, исходным источником которых является осознанная познавательная потребность, предметом которой являются знания, получаемые в учебной деятельности.

Остановимся в этой связи на когнитивной и операциональной составляющих языковой компетенции.

Когнитивная составляющая языковой компетенции состоит из знаний в области фонетики, лексики, грамматики, устной речи, письма, чтения и аудирования.

Операциональная составляющая представляет умения будущих педагогов в области практического применения знаний в области фонетики, лексики, грамматики, устной речи, письма, чтения и аудирования.

Охарактеризуем каждую компоненту когнитивной и операциональной составляющих языковой компетенции будущих педагогов.

Под **фонетической компонентой** понимается звуковой строй языка — совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы).

Знания, умения и навыки в области фонетики играют большую роль в процессе межкультурного общения, ведь язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как звуковой язык, и владение его звуковым строем является обязательным условием общения в любой его форме.

Речь будет понята представителем иноязычной культуры с трудом, искаженно или вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические нормы языка. В этой связи очевидна необходимость владения будущими педагогами знаниями, умениями и навыками в области фонетики страны изучаемого языка и опытом их применения в творческо-практической деятельности.

Лексическую компоненту любого языка представляют такие единицы, как слова, устойчивые сочетания, речевые клише.

Необходимо, чтобы будущие педагоги умели выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей. Опора на ассоциативно-кумулятивные связи поможет им про-

гнозировать вероятность появления определенного слова или нескольких слов в определенном лингвистическом окружении. Будущие педагоги должны уметь лексически корректно оформлять экспрессивную речь и понимать речь партнера на слух или при чтении.

При осуществлении продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма) необходимо: владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями; сочетать новые слова с ранее усвоенными; выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными; выбирать нужное слово из антонимических и синонимических противопоставлений; выполнять эквивалентные замены; прогнозировать высказывание на уровне формы и содержания; владеть механизмом распространения и сокращения структур; приспособливаться к индивидуальным особенностям говорящего и обладать быстрой реакцией; правильно употреблять слова с учетом нормы языка и ситуации общения.

Для рецептивных видов речевой деятельности (аудирования, чтения) необходимо: соотносить аудитивный и зрительный образы с семантикой; преодолевать направленность внимания на внутреннее артикулирование; дифференцировать сходные по звучанию и форме слова по информативным признакам; дифференцировать омонимичные, синонимичные и антонимичные явления; владеть механизмом рецептивного комбинирования; пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой; мгновенно определять графический образ по слухомоторному и слухомоторный по графическому; широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение опреде-

ленной деятельности с новым или ранее усвоенным лексическим материалом.

Таким образом, будущие педагоги должны обладать знаниями словообразовательных средств для создания и расширения потенциального словаря; производных слов (аффиксация, префиксы, суффиксы); словосложения; конверсии: образования существительных от глаголов, в частности, инфинитива и других форм; образования глаголов от прилагательных; многозначности слова (лексико-семантических вариантов слов); семантических групп слов; различных типов синонимов: идеографических; стилистических; равнозначных; территориальных; словообразовательных средств для образования антонимов, типов омонимов, политических терминов, лингвистических терминов, неологизмов, некоторых лексических элементов обиходно-разговорной речи, пословиц, поговорок, крылатых слов.

Лексическая составляющая означает владение будущими педагогами умениями сочетания данного слова с другими словами; уместного и соответственного с ситуацией межкультурного общения употребления конкретного слова; выбора нужного слова для адекватной передачи коммуникативного намерения; правильного использования русско-иностранных языковых связей, выражающихся в зависимости от переосмысливания исконной лексики; употребления в соответствующих ситуациях лексических средств общения как источников национально-культурной информации; адекватного употребления омонимов, антонимов, неологизмов, фразеологизмов в соответствующих ситуациях межкультурного общения; правильного употребления реалий, т.е. слов, обозначающих предметы национально-материальной культуры.

Грамматическая компонента должна обеспечить пользование языком как средством межкультурного общения, для построения взаимоотношений с представителями иноязычной культуры с позиций толерантного восприятия и диалога. Будущим педагогам необходимо в этой связи иметь прочные знания о частях речи: о классификации **глаголов** (семантической, морфологической, синтаксической); об основных формах глагола; о системе временных форм индикатива; о категории залога; о категории наклонения; о неличных формах глагола; **о существительном**: о классификации существительных; о лексико-грамматической категории рода; о категории числа; о категории падежа; о категории определенности-неопределенности; о местоимениях: их классификации, их грамматических категориях; о прилагательных: их классификации, их грамматических категориях, степенях сравнения имен прилагательных; о наречиях: их классификации, об употреблении наречий в предложениях в роли обстоятельства; о числительных и их семантической классификации; о модальных словах; о предлогах, союзах, частицах, междометиях; о предложении и членах предложения; о сложном предложении; о сложноподчиненном предложении; о степени зависимости придаточных предложений; о тексте как смысловом, коммуникативном и структурном единстве.

Кроме знаний в области иноязычной грамматики будущим педагогам необходимо иметь сформированные умения и навыки, а также опыт их применения в творческо-практической деятельности. Будущие педагоги должны уметь грамматически верно строить свое высказывание; выражать модальность адекватно ситуации межкультурного общения; логически связывать предложения, устанавливать логические

связи между высказываниями; ясно и грамматически точно оформлять свое высказывание; использовать модальные слова, частицы и междометия для выражения оценочного отношения к содержанию ситуации межкультурного общения; корректно использовать различные грамматические средства достижения достаточной информативности реплик в ситуациях межкультурного общения и научить этому своих учеников.

Устноречевая компонента (говорение) представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение. Говорение может обладать различной степенью сложности, начиная от выражения аффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти. Немецкий ученый Ф. Кайнц полагает, что самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией, что представляется особенно значимым для понимания в процессе межкультурного общения. Такая речь обозначается им терминами «инициативная» или «спонтанная». Формируя свои мысли, говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-смысловое содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка.

Следующим видом высказывания является ответная, реактивная речь, которая представляет собой реакцию на внешний стимул. В зависимости от ответа на поставленный вопрос

собеседника реактивная речь может приближаться к инициативной и отдаляться от нее. Внутренние побуждения здесь либо совсем отсутствуют, либо имеют второстепенный, подчиненный характер.

Третьим видом речи (по мере упрощения психического характера речевой деятельности) является имитативная речь. Она может рассматриваться лишь на уровне репродукции как повторение воспринятого с осознанием его смысловой стороны. Если осознание не имеет места, то имеется в виду автоматическая речь, которая не является речью в полном смысле слова, хотя с точки зрения физиологии она не отличается от вышеперечисленных типов.

В психологии отмечается существование еще одного вида речи, который можно назвать ассоциативным, или стохастическим. Речь этого вида осуществляется при воспроизведении отрезков текста, выученных наизусть, с опорой на всевозможные ассоциации, часто без верного понимания. Стохастический вид высказывания не может соотноситься с речевой ситуацией, а, следовательно, и выступать в качестве средства формирования мыслей.

В силу вышеизложенного очевиден тот факт, что у будущих педагогов необходимо формировать умения инициативной и ответно-реактивной речи, с тем чтобы они в будущем не испытывали затруднений в межкультурном общении и могли научить его беспрепятственному осуществлению своих учеников. Но вместе с тем следует отметить и то, что обучение другим видам речи также имеет место в процессе подготовки будущих учителей, хотя оно используется как средство формирования языковой компетентности, а не как цель. Таким образом, у будущих педа-

гогов должна быть сформирована устная речевая составляющая языковой компетентности, изложенная в таблице 1.

Таблица 1 — Содержание когнитивной и операциональной составляющих языковой компетентности в области устной иноязычной речи

Знания	Умения
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – разговорных формул (речевых клише): приветствие, прощание, согласие, несогласие; – выражений извинения, просьбы, приглашения; – построения диалога этикетного характера в соответствии с речевыми нормами страны изучаемого языка; – построения диалога расспроса; – построения диалога побуждения к действию; – построения диалога обмена мнениями; 	<ul style="list-style-type: none"> – приветствовать и отвечать на приветствие; – познакомиться, представиться; – попрощаться; – поздравить, выразить пожелания и реагировать на них; – выразить благодарность; – извиниться; – начать, поддержать и закончить разговор; – вежливо переспросить, отказать, согласиться, обратиться с просьбой и выразить готовность (отказ ее выполнить); – дать совет и принять / не принять его; – пригласить к действию / взаимодействию и согласиться / не согласиться, принять в нем участие; – сделать предложение и выразить согласие / несогласие с ним; – выразить точку зрения и согласиться / не согласиться с ней; – высказать одобрение / неодобрение;

Продолжение таблицы 1

1	2
<p>– лингвистических особенностей диалогической речи (усечение конструкции, эмфатический порядок слов и др.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – выразить сомнение; – выразить эмоциональную оценку (радость/огорчение, желание/нежелание); – объективно и субъективно оценивать информацию; – продуцировать связные высказывания в рамках речевой тематики, предусмотренной программой обучения по иностранному языку в педагогическом вузе; – передавать содержание прочитанного текста и интерпретировать его; – делать сообщения в связи с прочитанным текстом; – делать доклады по темам, предусмотренным программой обучения по иностранному языку в педагогическом вузе; – составлять рефераты по вышеназванным темам и вербально излагать их содержание с темпом речи 122–250 слогов в минуту.

Компонента письма представляет собой специфический вид речевой деятельности — кодирование информации с учетом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении.

По мнению психологов, письменное кодирование информации на любом языке представляет собой достаточно сложную деятельность. При собственном продуцировании письменного сообщения его механизм состоит из тех же элементов,

что и при формировании звукового сообщения и из перевода звукового кода в графический. Первый элемент представляет собой разнообразную и сложную деятельность: «программирование грамматико-семантической стороны высказывания, грамматическая реализация высказывания и выбор слов, моторное программирование компонентов высказывания (синтагм), выбор звуков, выход».

Эта деятельность при выражении мыслей на письме дополняется ассоциированием элементов звукового сообщения и тех или иных графем и двигательной деятельностью, сопровождаемой проговариванием во внутренней речи. В тех случаях, когда речь идет о списывании с текста или записи воспринятого на слух, первым элементом будет не кодирование собственного сообщения, а декодирование речевого произведения, воспринятого на слух или зрительно.

Таким образом, во всех случаях использования письменной речи имеют место два этапа пользования кодом данного языка: кодирование или декодирование, в результате чего создается упражнение в звуковом коде; кодирование с помощью графического кода.

Очень важно обучить будущих педагогов этим двум этапам пользования кодом иностранного языка и сформировать у них знания, умения и навыки и опыт применения их в творческо-практической деятельности в рамках такой составляющей языковой компетентности, как письменная, с тем чтобы они могли успешно организовывать межкультурное общение и обучить этому своих учеников.

Следующей важной компонентой языковой компетенции является **компонента чтения**, которое входит в сферу комму-

никативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму вербального общения.

Как и во всякой деятельности, в чтении различают два плана: содержательный (компоненты предметного содержания деятельности) и процессуальный (элементы процесса деятельности), причем ведущую роль всегда играет первый.

К содержанию деятельности, прежде всего, относят ее цель — результат, на достижение которого она направлена. В чтении такой целью является раскрытие смысловых связей — понимание речевого произведения, представленного в письменной форме. Хотя в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления протекают одновременно и тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято делить на две группы:

- связанные с «технической» стороной чтения. Они обеспечивают восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы;

- обеспечивающие смысловую переработку воспринятого. Они помогают устанавливать смысловые связи между языковыми единицами разных уровней и приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания.

Восприятие слова в процессе чтения завершается его узнаванием, то есть соотнесением его с определенным значением, что требует воссоздания его слухомоторного образа, ведь в долговременной памяти слова хранятся, в первую очередь, как слухомоторные комплексы. В силу этого зрительное восприятие всегда сопровождается проговариванием воспринимаемого и только при беглом чтении про себя оно осу-

ществляется во внутренней речи и носит свернутый характер. Воспринятый материал сразу же подвергается смысловой переработке. Она основывается не только на уже воспринятом материале, так как читающий все время как бы забегает вперед, предвосхищает еще не воспринятое им сенсорно, строит гипотезы о том, что последует дальше. Это так называемое вероятностное прогнозирование распространяется как на отдельные слова, так и на их сочетания и на общую структуру предложения. Смысловые гипотезы строятся в отношении фактов, событий и т.д., которые последуют в тексте далее. В процессе смысловой переработки читающий не просто устанавливает факты, изложенные в тексте, а выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом, оценивает, интерпретирует, а затем приходит на их основе к определенным выводам.

Все это требует от будущих педагогов, как работы памяти, так и самых разнообразных мыслительных операций: сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации. Всему этому необходимо обучать будущих педагогов, так как сформированные умения чтения позволят им глубже понимать информацию о стране изучаемого языка, мире иноязычной культуры, менталитете ее представителей, черпать о ней знания из современной иноязычной прессы, что в будущем самым позитивным образом скажется на организации процесса межкультурного общения и подготовке к нему подрастающего поколения.

Большую роль в процессе формирования языковой компетентности будущих педагогов играет **составляющая аудирования.**

Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнимической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др. При характеристике сущности слухового восприятия следует различать два понятия: восприятие — процесс выделения и усвоения информативных различительных признаков, то есть формирование образа, и узнавание — опознавание сформированного образа в результате сличения его с эталоном.

Анализируя особенности опознавания, психологи указывают на то, что в большинстве случаев оно не имеет характер развернутого сознательного действия. В случае, если такое действие и возможно, то оно наблюдается лишь на стадии формирования образа. По мере ознакомления с материалом процесс опознавания меняется, оно осуществляется мгновенно (симультанно) с помощью самых необходимых информативных признаков.

Важно обучать будущих педагогов преобразовывать с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные, так как между слуховым и речедвигательными анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Трудно переоценить в процессе аудирования иноязычной речи значение зрительного анализатора, так как оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. В этой связи следует формировать у будущих педагогов в процессе их подготовки к межкультурному общению умения обращать внимание при аудировании на такие зрительные опоры, как органы речи, же-

сты, мимика, кинемы и другие, так как они подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи носителей языка.

В таблице 2 отражены знания, умения и навыки, которыми должны владеть будущие педагоги, образующие составляющую аудирования в рамках языковой компетентности.

Таблица 2 — Содержание когнитивной и операциональной составляющих языковой компетентности в области аудирования иноязычной речи

Знания	Умения и навыки
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – лексического, фонетического и грамматического материала; – о страноведении страны изучаемого языка; – о словообразовательных моделях; – о регулярных межъязыковых соответствиях; – о формировании механизмов языковой догадки; – о формировании механизмов контекстуальной догадки. 	<ul style="list-style-type: none"> – аудировать нормативную иноязычную речь в монологической форме (повествования, доклады и сообщения на общественно-политические, литературные и научно-популярные темы повседневной тематики); – аудировать нормативную иноязычную речь при участии в беседе с представителями иноязычной культуры.

Успешность формирования языковой компетенции во многом зависит от ее **рефлексивной составляющей**.

Понятие «рефлексия» возникло в рамках теории познания. Познание человека, по мнению Джона Локка (1632–1704), английского философа и педагога, складывается из ощущений,

вызываемых действием внешних предметов на наши органы чувств и наблюдением за деятельностью нашей души. Такое восприятие «деятельности нашей души» Дж. Локк назвал рефлексией. В рамках его теории рефлексия понимается как самостоятельная область познания наряду с материальным опытом и знаниями.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831), немецкий философ, под рефлексией понимал опосредованное познание, т.е. отражение сущности явлений в сознании человека. Рефлектировать о предмете, считал он, значит размышлять о нем.

Рене Декарт (1596–1650), французский философ и естествоиспытатель, отождествлял рефлексию со способностью человека сосредоточиваться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего [24].

В современном понимании рефлексия означает:

- знание человеком самого себя, своих внутренних познавательных возможностей;
- знание о том, как другие понимают «рефлектирующего»;
- собственные эмоциональные реакции;
- личностные когнитивные представления.

Восприятие и понимание представителя иноязычной культуры играет чрезвычайно важную роль в процессе межкультурного общения. Речь идет не только о восприятии физических характеристик объекта (рост, внешний вид, одежда и т.д.), а о восприятии его культурно окрашенных поведенческих характеристик, формировании представлений о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. Будущий педагог как никто другой должен понимать проявления иноязычной культуры, адекватно реагировать на них и учить этому своих учеников.

Процесс формирования языковой компетенции должен быть организован таким образом, чтобы будущие педагоги умели проводить самооценку уровня владения ими знаниями в области фонетики, лексики, грамматики, говорения, аудирования, письма, чтения, а также языковыми и речевыми умениями. Не менее значимым представляется тот факт, что будущие педагоги должны адекватно оценивать уровень своих достижений в области овладения ими иностранным языком как средством межкультурного общения.

Следующей составляющей языковой компетенции является **интегративно-личностная**.

В процессе овладения языковой компетенцией необходимо формирование у будущих педагогов такого качества, как коммуникативность, которая позволит им успешно осуществлять межкультурное общение, как в условиях учебной среды, так и в реальных условиях. Н. Д. Гальскова справедливо полагает, что «развитие способностей к общению связано с развитием способности использовать языковые средства в различных ситуациях общения с целью установления различного рода взаимодействия, а также способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимые решения» [34].

Коммуникативность дает возможность познать механизм функционирования языка, то есть установить взаимосвязи между его знаковой природой и ситуациями конкретного использования языковых средств.

Таким образом, мы видим в коммуникативности 3 аспекта: лингвистический, включающий знания лексики, фонетики и грамматики; социолингвистический, отражающий со-

циокультурные условия использования языка и прагматический, отражающий использование языковых средств в определенных функциональных целях в соответствии со схемами взаимодействия.

Акцентирование внимания обучающихся на вышеназванных аспектах будет способствовать их подготовке к межкультурному общению.

Обратимся к рассмотрению следующей компоненты межкультурной педагогической компетентности — педагогической предметно-межкультурной компетенции.

Педагогическая предметно-межкультурная компетенция будущих педагогов включает мотивы изучения страноведческого материала, знания в области страноведения, умения презентации данных знаний в процессе обучения иностранному языку обучающихся, удовлетворенность достижениями в области овладения страноведческими знаниями и самооценку этих достижений, а также этноцентризм в разумных пределах, не препятствующий успешности осуществления межкультурного общения.

Обратимся к рассмотрению **мотивационной составляющей** педагогической предметно-межкультурной компетенции.

Положительная мотивация к изучению страноведческого материала играет важную роль в подготовке будущих педагогов к межкультурному общению и организации межкультурно-ориентированного обучения в детском саду и школе.

В этой связи мотивы изучения страноведческого материала, определенная степень инициативности в овладении знаниями страноведческого характера и умениями их презентации в процессе обучения иностранному языку школьников оказыва-

ют большое влияние на эффективность формирования педагогической предметно-межкультурной компетенции.

Важной составляющей положительной мотивации к изучению страноведческого материала являются познавательные мотивы, исходным источником которых является осознанная познавательная потребность, предметом которой являются знания, получаемые в учебной деятельности.

Остановимся в этой связи на **когнитивной** и **операциональной** составляющих педагогической предметно-межкультурной компетенции.

Знания о стране изучаемого языка являются неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов к межкультурному общению. Понимая, что познание различных областей действительности страны изучаемого языка практически безгранично, мы вслед за Е. И. Пассовым и др. полагаем, что объектами усвоения познавательной деятельности являются сведения о: социально-политической сфере страны изучаемого языка; сфере материального производства; сфере духовного производства; сфере обслуживания в стране изучаемого языка [61]. Важность введения «культурно-исторического аспекта» в процесс подготовки обучающихся к общению с представителями иноязычной культуры не подлежит сомнению.

Будущим педагогам необходимо владеть фактологическими знаниями и сведениями об институциональной структуре общества, то есть фоновыми знаниями о стране изучаемого языка в рамках страноведения и лингвострановедения.

Фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения в нашей стране внесли Е. М. Вере-

шагин, В. Г. Костомаров, а также исследователи липецкой школы во главе с Е. И. Пассовым.

Цели обучения иностранному языку как средству межкультурного общения авторы видят в активизации сознательной и творческой деятельности на основе использования лингвострановедческого материала. Обучающиеся наряду с умением коммуницировать на иностранном языке, приобретают полезную информацию о культуре, менталитете этого народа, т.е. осуществляют познавательную деятельность.

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет цель передачи будущим педагогам наиболее ценных фоновых знаний всех видов (языкового и информативного плана), которыми обладает носитель языка.

В процессе обучения будущий педагог иноязычной культуры сталкивается не только с формой, но и с фоном слова — национально обусловленными семантическими значениями. Поэтому первоочередной задачей преподавателя является разъяснение этих особенностей студентам, развитие у них умения оперировать образами, аналогичными образам носителей изучаемого языка.

Реализация лингвострановедческого материала в процессе обучения исключает, таким образом, любую возможность непонимания устной или письменной речи представителя другой культуры.

Использование вышеназванного материала предполагает раскрытие творческого потенциала будущих педагогов. Задания с творческой направленностью создают условия для возникновения речевой интенции, придают процессу учебного общения естественность, непринужденность, вызывают и под-

держивают мотивацию учения, способствуют более глубокому проникновению будущих педагогов в информацию о мире иноязычной культуры, о менталитете представителей страны изучаемого языка, готовя их к встрече со вторыми.

Из всего многообразия информации должны отбираться явления, события, факты, позволяющие создать у будущих педагогов картину страны изучаемого языка, аналог действительности. В этой связи в психолого-педагогической литературе выделены следующие критерии отбора лингвострановедческого минимума:

- ориентации на современную действительность страны или стран изучаемого языка;

- актуального историзма, согласно которому отбираются те исторические сведения, которые известны всем носителям языка, причем, чем ближе к современному дню некоторый исторический период, тем больше из него берется сведений;

- облигаторности (обязательности), определяющий отбор информационного минимума о произведениях живописи, литературы, истории, архитектуры, необходимый каждому культурному человеку;

- направленности учебного материала на типичные явления культуры;

- репрезентативности, согласно которой допустимо обращение к ярким, представительным, но не типичным фактам, даже если они и не являются распространенными;

- достоверности фактов;

- дополняемости, то есть соотнесенности с подобным элементом культуры своей страны;

- учета возраста обучаемых и их интересов, времени на изучение иностранного языка;

- практической значимости, то есть учета потребности в данной информации в будущем;
- тематической соотнесенности;
- воспитательной (эстетической и др.) ценности [61].

Операциональная составляющая включает умения использования социокультурной информации в процессе взаимодействия с элементами чужой культуры, понимания и интерпретирования культурных взаимосвязей и презентации страноведческого материала в процессе обучения детей иностранному языку.

В таблице 3 изложено содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической предметно — межкультурной компетенции.

Таблица 3 — Содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической предметно-межкультурной компетентности

Знания	Умения
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – о главных этапах развития истории страны изучаемого языка; – об основных исторических событиях; – об основных социальных институтах общества: государстве, органах власти и управления, различного рода общественных организациях; 	<ul style="list-style-type: none"> – использования социокультурной информации в процессе взаимодействия с элементами чужой культуры; – понимания и интерпретирования культурных взаимосвязей; – использования социокультурных знаний для понимания и толкования социокультурных элементов;

Продолжение таблицы 3

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – об этническом укладе и образе жизни населения страны изучаемого языка; – о народных и религиозных традициях страны изучаемого языка; – об этнокультурном стереотипе народа страны изучаемого языка, о национальном характере; – о социокультурной характеристике народа страны изучаемого языка. – об этническом укладе и образе жизни народа своей страны; – о народных и религиозных традициях собственной страны; – об этнокультурном стереотипе своего народа. 	<ul style="list-style-type: none"> – использования знаний о главных этапах развития истории страны изучаемого языка, об основных исторических событиях, об основных социальных институтах общества: государстве, органах власти и управления, различного рода общественных организациях в профессиональной деятельности; – развития готовности школьников делать выбор, принимать самостоятельные решения в ситуациях межкультурного общения, формулировать собственную точку зрения.

Будущие педагоги знакомятся с культурой страны изучаемого языка путем сравнения и постоянной оценки имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными со знаниями и понятиями о своей стране. Это способствует в будущем объединению и сближению представителей различных культур. Кроме того, сравнивая, будущие педагоги учатся проявлять собственное мнение, собственную активную жизненную позицию по любому вопросу. Это, в свою очередь, дает им импульс

к увеличению и углублению объема знаний о собственной стране и других странах.

Успешность формирования педагогической предметно-межкультурной компетенции во многом зависит от ее **рефлексивной составляющей**.

Понимая под рефлексией свойство психики отражать свои собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями, мы полагаем, что овладение будущими педагогами страноведческими знаниями и посредством этого проникновение в мир иноязычной культуры позволит им соотнести свое сознание, ценности, мнения, с ценностями, мнениями, отношениями представителей иноязычной культуры, а также с общечеловеческими.

Необходимо, чтобы будущие педагоги могли адекватно осуществить самооценку достижений в области овладения ими информацией о стране изучаемого языка. Адекватная самооценка достижений и притязаний способствует возникновению новых импульсов в процессе познания реалий страны изучаемого языка, что является необходимым условием успешного формирования педагогической предметно-межкультурной компетенции.

Следующей составляющей педагогической предметно-межкультурной компетенции является **интегративно-личностная**.

В процессе овладения педагогической предметно-межкультурной компетенцией необходимо формирование у будущих педагогов такого качества как гуманность, в которой отражается одна из важнейших черт направленности личности, позволяющая им успешно осуществлять межкультурное обще-

ние как в условиях учебной среды, так и в реальных условиях. С. А. Смирнов справедливо полагает, что «гуманность следует понимать как сверххарактеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку» [89]. В гуманных отношениях находят отражение духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга, жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью, счастливым.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты, которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования, реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» [80].

В процессе межкультурного общения большую роль играет гуманное отношение к представителям иноязычной культуры, проявлениям их менталитета, содержащего не только черты идентичности с родной культурой. Кроме того, преподаватель как ретранслятор иноязычной культуры должен обладать гуманностью как качеством личности, представляющим собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Таким образом, гуманность, как одно из качеств вторичной языковой личности, должно формироваться в рамках педагогической предметно-межкультурной компетенции. Педагог, обладающий данным качеством, должен воспитывать его у своих учеников в процессе их подготовки к межкультурному общению.

Обратимся к рассмотрению следующей компоненты межкультурной педагогической компетентности — педагогической социально-межкультурной компетенции.

Педагогическая социально-межкультурная компетенция будущих педагогов включает мотивы изучения учебного материала, связанного с механизмами эмпатии в процессе межкультурного общения и подготовки к нему своих учеников, знания об этических нормах общения, культурных стандартах, принятых в стране изучаемого языка, этно- и социокультурном статусе субъекта в области понимания иноязычной культуры также и в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика), умения владения стратегией разрешения межкультурных конфликтов и обучения этому своих учеников, удовлетворенность достижениями в области овладения данной стратегией и самооценку этих достижений, а также эмпатию и толерантность, необходимых для успешного межкультурного общения.

Обратимся к рассмотрению **мотивационной составляющей** педагогической социально-межкультурной компетенции.

Положительная мотивация к изучению материала, связанного с этическими нормами общения, культурными стандартами, принятыми в стране изучаемого языка, этно- и социокультурным статусом субъекта в области понимания иноязычной культуры также и в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика). Мотивационная составляющая играет важную роль в подготовке будущих педагогов к межкультурному общению и организации межкультурно-ориентированного обучения в школе.

В этой связи мотивы изучения вышеназванного материала, определенная степень инициативности в овладении этими

знаниями и умениями их презентации в процессе обучения иностранному языку обучающихся оказывают большое влияние на эффективность формирования педагогической социально-межкультурной компетенции.

Важной составляющей положительной мотивации к изучению материала, связанного с социальным поведением будущих педагогов в процессе межкультурного общения, являются познавательные мотивы, исходным источником которых является осознанная познавательная потребность, предметом которой являются знания, получаемые в учебной деятельности.

Остановимся в этой связи на **когнитивной** и **операциональной** составляющих педагогической социально-межкультурной компетенции.

В процессе межкультурного общения большую роль играют знания об этических нормах общения, культурных стандартах, принятых в стране изучаемого языка, этно- и социокультурном статусе субъекта в области понимания иноязычной культуры также и в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика), умения владения стратегией разрешения межкультурных конфликтов.

Как отмечает И. С. Кон, любому акту познания, общения и труда предшествует то, что психологи называют «установкой», что означает определенное направление личности, состояние готовности, тенденцию к определенной деятельности, способной удовлетворить какие-то потребности человека. В отличие от мотива, то есть сознательного побуждения, установка произвольна и не осознается самим субъектом. Но именно она определяет его отношение к объекту и самый способ его восприятия [59].

Установки существуют и в общественной психологии, в сфере взаимоотношений. Предвзятое, то есть не основанное на свежей, непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизованных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений, психологи называют стереотипом [59].

В национальной психологии существуют такого рода стереотипы. Каждая этническая группа обладает своим групповым самосознанием. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом. Так, бытует мнение, что американцы предприимчивы, материалистичны, честолюбивы, прогрессивны; англичане спортивны, способны, соблюдают условности, любят традиции, консервативны; итальянцы артистичны, импульсивны, страстны, вспыльчивы, музыкальны; немцы педантичны, пунктуальны, дисциплинированы, любят порядок во всем и т.д. Следует отметить тот факт, что данные характеристики дают лишь представление о том, какие стереотипы существуют у представителей различных культур друг о друге, их объективность, в принципе, может быть поставлена под сомнение.

В силу вышеизложенного представляется очень важной проблема формирования педагогической социально-межкультурной компетенции будущих педагогов, которая позволила бы им быть толерантными к проявлениям иноязычной культуры, избежать этнических предубеждений и научить этому своих учеников.

В психологии существует несколько определений феномена предубеждения. Так, Б. Берельсон и Г. Стейнер в справочном пособии «Человеческое поведение» определяют предубеждение как «враждебную установку по отношению к этнической группе или ее членам как таковым» [59].

В учебнике социальной психологии Д. Креча, Р. Крачфильда и Э. Баллачи предубеждение определяется как неблагоприятная установка к объекту, которая имеет тенденцию быть крайне стереотипизированной, эмоционально заряженной и нелегко поддается изменению под влиянием противоположной информации» [59].

Как отмечает И. С. Кон, в словаре по общественным наукам, выпущенном ЮНЕСКО, дается следующее определение предубеждения: «Предубеждение — это негативная, неблагоприятная установка к группе или ее индивидуальным членам; она характеризуется стереотипными убеждениями; установка вытекает больше из внутренних процессов своего носителя, чем из фактической проверки свойств группы, о которой идет речь» [59].

Очевиден тот факт, что необходима такая организация учебно-воспитательного процесса в вузе, которая бы способствовала знакомству будущих педагогов со страной изучаемого языка, с менталитетом ее представителей, так как уже знакомое не может быть чужим, вызывать внутреннее отторжение и неприятие.

Проведенный опрос студентов факультетов иностранных языков и дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» показал, что часть национальных черт характера, например, немцев или англичан вызывает у них весьма негативную оценку. Так, почти 70 % опрошенных утверждали, что представители этих наций страдают определенной степенью скупости и чрезмерной, иногда доходящей до абсурда аккуратностью. После проведенного эксперимента, в процессе которого студентам сообщались знания о Германии и Великобритании, укладе жизни в

них, 37 % респондентов положительно оценили гуманитарные акции проводимые представителями этих государств и т. д. Таким образом, предубеждение по поводу того, что немцы и англичане скупы, было практически полностью развенчано.

Очень важно научить будущих педагогов понимать невербальное поведение представителей другой культуры с целью избегания межкультурного конфликта при общении с проявлениями иноязычной культуры, ведь жесты играют важную роль в межкультурном общении.

Важным считается тот факт, что студенты должны не только иметь знания о менталитете и укладе жизни представителей страны изучаемого языка, но и владеть стратегией разрешения межкультурных конфликтов, а также обучения этому своих учеников.

В таблице 4 изложены составляющие педагогической социально-межкультурной компетенции будущих педагогов знания, умения и навыки (содержание когнитивной и операциональной составляющих).

Таблица 4 — Содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической социально-межкультурной компетенции

Знания	Умения
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – о состоянии и эмоциях личности; – о проявлениях различных, эмоциональных состояний личности; 	<ul style="list-style-type: none"> – моделирования общения с представителями иноязычной культуры; – выражения своих мыслей ясно, убедительно, четко;

Продолжение таблицы 43

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – об этических нормах общения, принятых в стране изучаемого языка; – этно- и социокультурного статуса субъекта; – поведенческих паттернов, типичных для народа страны изучаемого языка; – правил речевого этикета и неречевого поведения, типичных для народа страны изучаемого языка; – различных стилей общения; – о роли коммуникации в установлении и поддержании социальных взаимоотношений; – о механизмах редукации неуверенности в межкультурном общении; – о механизмах образования культурных стереотипов; – культурных стандартов, принятых в стране изучаемого языка; – социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей вербального поведения представителей иноязычной культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> – использования в межкультурном общении экстралингвистической и кинетической системы средств общения; – использования системы «приспособлений» в межкультурном общении; – преодоления межкультурных барьеров в общении; – определения эмоционального состояния представителя иноязычной культуры по его внешнему виду; – понимания экспрессии представителя иноязычной культуры и верного ее истолкования; – относиться к чужой культуре с терпимостью, уважением, взаимопониманием, доверием, симпатией; – использования социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей вербального поведения; – развить у своих учеников механизмы межкультурной эмпатии.

Успешность формирования педагогической социально-межкультурной компетенции во многом зависит от ее **рефлексивной составляющей**.

Рефлексия — не только самопонимание и самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. Отрефлексировать ситуацию межкультурного общения — это значит «пережить», «пропустить» ее через свой внутренний мир, оценить.

Важнейшей особенностью рефлексии является ее свойство управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, переключаться на новые механизмы межкультурного общения в связи с изменившимися условиями его протекания и новыми целями. Таким образом, рефлексия обеспечивает осмысление прошлого опыта межкультурного общения и помогает «вжиться» в мир иноязычной культуры, понять его особенности, правильно интерпретировать поведенческие паттерны представителей других культур.

Мы полагаем, что рефлексии не следует понимать как своего рода «просвечивание» сферы субъективного с целью обнаружения скрытого от самого субъекта знания. Рефлексия — не познание, а скорее лишь изменение формы знания: «знание себя» превращается в «знание о себе». Знание о себе как о субъекте межкультурного общения позволяет будущим педагогам глубже проникнуть в мир иноязычной культуры, овладеть умениями социально-корректного поведения в процессе коммуникации с представителями иной культуры.

Рефлексия «поворачивает» сознание человека на свой внутренний мир. Будущие педагоги должны адекватно произ-

водить самооценку внутренней среды, самооценку достижений во владении педагогической социально-межкультурной компетенцией, позволяющей моделировать общение с представителями иноязычной культуры и научить этому своих учеников.

Следующей составляющей педагогической социально-межкультурной компетенции является **интегративно-личностная**.

В процессе межкультурного общения большую роль играет уровень развития межкультурной эмпатии, как базиса для успешного межкультурного общения.

Эмпатия является особым способом понимания другого человека, а скорее, даже стремлением эмоционально откликнуться на его проблемы. Особую значимость эмпатия получает при обращении к феномену межкультурного общения, ведь не всегда просто «вжиться» в ощущения, чувства и представления представителя другой культуры.

Очень часто люди думают, что их восприятие и представления о вещах или фактах совпадают, и если два человека воспринимают один и тот же предмет по-разному, то один из них непременно ошибается. Психологическая наука отвергает это предположение, так как восприятие зависит прежде всего от той системы, в которой предмет рассматривается, а также от предшествующего опыта, интересов и практических целей субъекта.

В процессе овладения педагогической социально-межкультурной компетенцией необходимо формирование у будущих педагогов механизмов эмпатии, которые позволят им беспрепятственно осуществлять межкультурное общение. Данные механизмы должны также формироваться и у обучающихся в процессе их подготовки к межкультурному общению.

В рамках интегративно-личностной составляющей процесса формирования педагогической социально-межкультурной компетенции у будущих педагогов должно формироваться такое качество как толерантность.

Мы понимаем толерантность как уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантность является активным отношением к действительности, формируемым на основе признания универсальных прав и свобод человека [35, с. 3–13].

По определению академика В. А. Тишкова, толерантность является личностной или общественной характеристикой, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу [92].

Толерантность проявляется внешне в выдержке и самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей. Кроме того, она является одним из важнейших профессиональных качеств педагога. В основе толерантности лежит способность педагога адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации — с другой.

Вслед за Н. Д. Гальсковой мы полагаем, что для успешного осуществления межкультурного общения необходимо развитие таких свойств личности обучающихся, как:

– способность видеть общность людей, принадлежащих к разным социумам, и их специфические особенности, обусловленные национальными факторами;

– способность понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в мироощущениях, специфике поведения (в том числе и речевого) представителей иных культур;

– готовность использовать иностранный язык как средство общения при каждой встрече с его носителями и потребность изучать его самостоятельно [34].

В процессе подготовки обучающихся к межкультурному общению необходимо также формировать у них чувство толерантного отношения к любым проявлениям иноязычной культуры.

Обратимся к рассмотрению следующей компоненты межкультурной педагогической компетентности — педагогической межкультурной аутокомпетенции.

Педагогическая межкультурная аутокомпетенция будущих педагогов включает мотивы изучения учебного материала, связанного с механизмами общения со своим культурным «Я» в процессе межкультурного общения и подготовки к нему своих учеников, знания о об этическом укладе и образе жизни народа своей страны, об этнокультурном стереотипе своего народа, о технике преодоления «культурного шока», умения владения собой и управления своим поведением в процессе межкультурного общения, удовлетворенность достижениями в области преодоления «культурного шока» и обучение этому своих учеников, культурную саморефлексию, которая позволяет воспринимать стандарты иноязычной культуры и преодолевать собственный «культурный шок» при знакомстве с реалиями жизни страны изучаемого языка, не имеющими места в собственной культуре, самооценку в межкультурном общении

и выработку рекомендаций по коррекции своего поведения, а также позитивный этноцентризм, необходимый для успешного межкультурного общения.

Обратимся к рассмотрению **мотивационной составляющей** педагогической межкультурной аутокомпетенции.

Мотивационная составляющая играет важную роль в подготовке будущих педагогов к межкультурному общению и организации межкультурно-ориентированного обучения в детских садах и школах.

С тем, чтобы «вжиться» в иноязычную культуру, понять ее особенности, успешно коммуницировать с ее представителями, необходимо конфронтировать со своим культурным «Я», зная особенности механизмов саморегуляции и самокоррекции.

В этой связи мотивы изучения вышеназванного материала, определенная степень инициативности в овладении этими знаниями и умениями их презентации в процессе обучения иностранному языку школьников оказывают большое влияние на эффективность формирования педагогической межкультурной аутокомпетенции.

Важной составляющей положительной мотивации к изучению материала, связанного с преодолением «культурного шока» в процессе межкультурного общения, являются познавательные мотивы, исходным источником которых является осознанная познавательная потребность, предметом которой являются знания, получаемые в учебной деятельности.

Остановимся в этой связи на **когнитивной** и **операциональной** составляющих педагогической межкультурной аутокомпетенции.

С тем, чтобы лучше осуществлять межкультурное общение, избежать в процессе его осуществления негативно окра-

шенных ситуаций, сохранить эмоциональный баланс, необходимо иметь не только знания об особенностях иноязычной культуры, но и знания об этическом укладе и образе жизни народа своей страны, об этнокультурном стереотипе своего народа, о технике преодоления «культурного шока». Кроме того, у будущих педагогов должны быть сформированы умения владения собой и управления своим поведением в процессе межкультурного общения. Они должны быть в состоянии подготовить своих обучающихся к преодолению «культурного шока» в процессе их общения с представителями иноязычной культуры, общению со своим культурным «Я». В таблице 5 изложено содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической межкультурной аутокомпетенции.

Таблица 5 — Содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической межкультурной аутокомпетенции

Знания	Умения
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – об этическом укладе и образе жизни народа своей страны; – о народных и религиозных традициях собственной страны; – об этнокультурном стереотипе своего народа; – о технике преодоления «культурного шока»; 	<ul style="list-style-type: none"> – владения собой и управления своим поведением в процессе межкультурного общения; – критического отношения к самому себе и открытое признание критики в свой адрес в процессе межкультурного общения; – использования психолого-педагогического тренинга межкультурного общения; – самооценки в межкультурном общении и выработки рекомендаций по коррекции своего поведения;

Продолжение таблицы 5

1	2
<p>– идентификации потенциальных «конфликтов» при общении с иноязычной культурой;</p> <p>– о способах преодоления стрессовых ситуаций в межкультурном общении.</p>	<p>– обращения с психологическим стрессом, вызванным встречей с иноязычной культурой;</p> <p>– толерантного отношения к ситуациям неясного и нетипичного для родной культуры происхождения;</p> <p>– «вжиться» в новое окружение.</p> <p>– владения собой и управления своим поведением в процессе межкультурного общения;</p> <p>– осуществить психолого-педагогический тренинг межкультурного общения;</p> <p>– подготовить обучающихся к обращению с психологическим стрессом, вызванным встречей с иноязычной культурой;</p> <p>– сформировать у обучающихся адекватную самооценку в межкультурном общении и механизм выработки рекомендаций по коррекции своего поведения в межкультурном общении;</p> <p>– критического отношения к самому себе и открытое признание критики в свой адрес в процессе межкультурного общения;</p> <p>– толерантного отношения к ситуациям неясного и нетипичного для родной культуры происхождения;</p> <p>– «вжиться» в новое окружение.</p>

Успешность формирования педагогической межкультурной аутоком-петенции во многом зависит от ее **рефлексивной составляющей**.

В процессе формирования педагогической межкультурной аутоком-петенции важно, чтобы будущие педагоги могли адекватно оценивать свое поведение в процессе межкультурного общения, преодолевать «культурный шок» и научить этому своих учеников.

Явление «культурного шока» широко обсуждается в научной литературе, особенно сегодня, в силу многих причин социально-политического характера, когда актуальной видится проблема конфронтации с психологически и культурологически чужой обстановкой. Этапами «культурного шока» являются: «медовый месяц» — собственно «шок» — первичная адаптация — психологическая изоляция — принятие «чужой» культуры и интегрирование в нее.

Важно научить будущих педагогов преодолевать шок от столкновения с «чужим», психологический дискомфорт, смятение от незнания специфики новой культуры, которые обычно способствуют различного рода поведенческим ошибкам, «коммуникативным сбоям», неудачам.

Механизм преодоления культурного шока сопряжен с изучением психологических характеристик человека. Основой психологического анализа внутриличностного конфликта являются взгляды З. Фрейда, Г. Зиммеля, Э. Фромма, К. Г. Юнга и др.

Согласно З. Фрейду человек конфликтен по самой своей природе. Все человеческие чувства противоречивы, что приводит к постоянной борьбе между ними. Амбивалентность чувств является как непосредственным результатом, так и

следствием противоречивости социального бытия, последнее усиливает амбивалентность до состояния конфликта. Для выяснения понимания З. Фрейдом внутриличностного конфликта важной является его концепция о трех принципах психической деятельности: постоянства, удовольствия, реальности. Эти принципы обладают значительными мотивационными стимулами для деятельности личности [96].

Творчество, по мнению З. Фрейда, является разрешением психологического конфликта. Творческая деятельность служит эффективным средством психотерапии. В этой связи большую роль в подготовке будущих педагогов к межкультурному общению, формировании у них межкультурной аутокомпетентности играет их участие в решении различного рода заданий творческого характера, которые позволяют глубже проникнуть в мир иноязычной культуры и осознать вместе с этим свое культурное «Я».

Положения, касающиеся внутриличностного конфликта, сформулированные и обоснованные З. Фрейдом, получили дальнейшее развитие в теориях А. Адлера, К. Г. Юнга, К. Хорни, Э. Фромма и др.

А. Адлер считал социальные факторы определяющими в формировании личности. Согласно его теории личность является по своему содержанию, прежде всего, социальной. «Социальное чувство», взаимодействие людей друг с другом он рассматривал как критерий психической жизни индивида. Каждая личность стремится преодолеть внутриличностный конфликт. Недостаточный уровень социального чувства проявляется в преступности, алкоголизме, наркомании и т.д. [2].

В своих трудах А. Адлер уделял внимание стремлению личности к превосходству над другими, восстановлению пси-

хических сил индивида. К. Г. Юнг охарактеризовал А. Адлера воспитателем в отличие от З. Фрейда, являющимся, по его мнению, исследователем и толкователем. К. Г. Юнг подчеркивал, что А. Адлер не оставляет человека беспомощным «...в болезни с его ценным, правда, пониманием, а пытается сделать его, используя все воспитательные средства, нормально приспособленным человеком» [105].

Исходя из указанного необходимо активное воспитательное воздействие на будущих педагогов с целью формирования у них способности общения со своим культурным «Я» и преодоления собственного «культурного шока» при знакомстве с реалиями жизни страны изучаемого языка, не имеющими места в собственной культуре.

К. Г. Юнг взял развитие культуры и цивилизации за первооснову активности психических процессов личности, внутриличностных конфликтов. При рассмотрении проблем конфликтов он исходил из утверждения о неизменности в историческом процессе содержания, форм развития. К. Г. Юнг считал, что структура личности состоит из четырех базисных элементов: личного сознательного, личного бессознательного, коллективного сознательного и бессознательного. Коллективное бессознательное он рассматривал отражением опыта всех предшествующих поколений в душе индивида. Структура коллективного бессознательного достаточно сложна и включает в себя общечеловеческое, национальное, групповое, семейное и т.д. бессознательное. Он отмечает тот факт, что на содержание сознания каждого человека влияет психическая наследственность, коллективное бессознательное. «Душа» современного человека находится в центре внимания его исследований. По

его мнению, современный человек всегда одинок, его душа перенесла огромные (исторические) потрясения, и поэтому он стал крайне неуверенным, а технический прогресс постоянно ведет к катастрофам. Непрерывная борьба противоречий внутреннего и внешнего мира происходит в душе современного человека, в связи с чем в ней существует постоянный внутриличностный конфликт.

В полной мере теорию внутриличностного конфликта К. Г. Юнга можно отнести к сегодняшней молодежи России, которая учится жить в обществе открытого типа, в режиме взаимодействия с представителями иноязычной культуры. Особенно актуальной она видится применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов к межкультурному общению, к необходимости формирования у них культурной саморефлексии и адекватного восприятия стандартов иноязычной культуры.

В ракурсе рассмотрения механизмов общения со своим культурным «Я» особую значимость приобретает теория создателя радикально-гуманистического психоанализа Э. Фромма, который стремился преодолеть биологические трактовки понимания личности и исследовал ее зависимость от социальных процессов. Внутриличностный конфликт он рассматривает в аспекте «экзистенциальной дихотомии», то есть тех противоречий, которые содержатся в самой сути человека, например, громадные потенциальные возможности человека и ограниченные условия их реализации. Э. Фромм утверждает: «Человек должен принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными усилиями он может придать смысл своей жизни. Только если он разберется в сути своего реального положения,

дихотомиях, присущих его существованию, и осознает свою способность раскрыть все свои силы, он преуспеет в решении своей задачи: быть самим собой для себя самого и достичь счастья, в полной мере реализовав свои сугубо человеческие свойства — разум, любовь, продуктивный труд» [97]. Это высказывание Э. Фромма как нельзя лучше характеризует внутриличностные, рефлексивные процессы, которые особенно важны для успешной организации межкультурного общения. В целом, его гуманистическая теория служит психологическим базисом для процесса формирования межкультурной аутокомпетенции будущих педагогов.

К. Хорни выделила три основные модели поведения, способствующие разрешению внутриличностного конфликта: первая — стремление к людям: через сопричастность к другим, к обществу, личность пытается обезопасить себя; вторая — стремление от людей — выражается в желании уйти от людей, от общения с ними, уйти от общества, при этом создается свой особый, иллюзорный мир; третья — стремление против людей, обретение установки на разрушение мира, борьбы против него. Данным моделям поведения соответствует тип конфликтной личности: устойчивый, устраненный, деструктивный [99].

Совершенно очевидно, что в процессе формирования у будущих педагогов межкультурной аутокомпетенции необходимо стремиться к тому, чтобы тип их личности становился устойчивым, и они были бы направлены на понимание представителей иноязычной культуры и вместе с этим на осознание своего культурного «Я».

В процессе изучения внутриличностного конфликта исследователями уделяется большое внимание вопросам наличия

потребностей и степени их удовлетворения. Наибольшей популярностью и признанием пользуется классификация человеческих потребностей А. Маслоу [71]. Особую значимость приобретает потребность в социальной идентичности. Она особенно актуальна для сегодняшнего дня в России, где происходят кардинальные изменения во всех сферах человеческой жизни. Современная молодежь находится подчас в стадии мучительного поиска новых истин и жизненных приоритетов.

Главным условием социальной идентичности является осознание себя единым целым, входящим в конкретную социальную общность индивидов. Мы полагаем, что данный термин можно расширить до более широкого его понимания в контексте диалога культур, который сегодня актуален как никогда. В рамках формирования педагогической межкультурной аутокомпетенции будущих педагогов нужно вести речь о межкультурной социальной идентичности, включающей в себя осознание каждым человеком себя как человека Вселенной, единой общности людей, несущим ответственность в ракурсе глобализации многих сфер человеческой деятельности за завтрашний день на планете Земля.

Психологи отмечают, что любой внутриличностный конфликт обусловлен самой психикой человека, ее развитием и изменениями, а также наличием взаимосвязи внутреннего мира человека и внешней среды, в которой он реализует свои потребности. При подготовке будущих педагогов к межкультурному общению необходимо формировать у них педагогическую межкультурную аутокомпетенцию, то есть умение коррекции Я-концепции в направлении на достижение ими адекватного представления о себе как носителе своей культуры, ре-

альности и той ситуации общения с иноязычной культурой, в которой они находятся.

Следующей составляющей педагогической межкультурной аутокомпетенции является **интегративно-личностная**.

В процессе формирования педагогической межкультурной аутокомпетенции будущие педагоги должны обладать «здоровым» этноцентризмом.

В последние два десятилетия этническая проблематика стала одной из самых актуальных вопросов в мире. Это явление следует считать естественным, поскольку всплеск общественного интереса к этническим проблемам напрямую связан с полиэтничностью мирового сообщества.

В современном мире молодых людей окружает мультиэтническое, мультикультурное и многоязыковое общество. В этой связи все более четко вырисовывается потребность в людях, уверенно и свободно чувствующих себя в многонациональной среде. Становится важен не только билингвизм, но и бикультурность, умение чувствовать и понимать, компетентно оценивать культурную среду.

Как отмечают психологи, особенно трудно оценивать национальные обычаи и нравы. Каждый человек делает это через призму своей культуры, тех традиций, в которых он воспитан, ценностей своего народа. На языке социальной психологии это называется этноцентризмом.

Представляется важным тот факт, чтобы будущие педагоги понимали необходимость как сохранения этнической и культурной идентичности, без которой невозможно нормальное психологическое самочувствие человека, так и развития мультикультурализма.

Обе эти тенденции должны разумно и гармонично сочетаться друг с другом, ведь только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической толерантности, к жизни в современном, все более глобализованном мире.

Таким образом, в процессе формирования у будущих педагогов педагогической межкультурной аутокомпетенции, их общения со своим культурным «Я», апеллирования к феноменам родной и иноязычной культур у них развивается позитивный этноцентризм, который позволит им успешно осуществлять межкультурное общение и подготовить к нему своих учеников.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что содержательно–смысловое наполнение межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов позволяет более глубоко осознать этот социально–педагогический феномен, его структуру и смысловую направленность.

Как отмечалось в первой главе, для создания билингвальной образовательной среды в дошкольной образовательной организации необходим педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, которая позволяет ему выполнить эту миссию успешно и эффективно. В этой связи профессиональная подготовка билингвального педагога должна содержать в себе элементы, которые он сможет экстраполировать в плоскость практической реализации подготовки билингвальной личности детей

дошкольного возраста. В силу этого особую значимость приобретают интерактивные методы подготовки данных педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности. Одним из важных направлений профессиональной подготовки

педагогов системы дошкольного образования является применение метода геймификации в процессе их обучения в высшей школе.

Выводы по главе 3

Содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности включает в себя четыре компонента:

- языковую компетенцию;
- педагогическую предметно-межкультурную компетенцию;
- педагогическую социально-межкультурную компетенцию;
- педагогическую межкультурную аутокомпетенцию.

Содержание каждой компетенции как компонента межкультурной педагогической компетентности раскрыто в соответствии с функциями процесса ее формирования: мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной и интегративно-личностной.

Языковая компетенция включает мотивы изучения иностранного языка, знания, умения и навыки в области фонетики, лексики, грамматики, устной речи, письма, чтения и аудирования, удовлетворенность достижениями в области овладения языковыми и речевыми умениями и навыками и коммуникативность, которая является базисом для успешного осуществления межкультурного общения будущими педагогами и на этой основе подготовки школьников к встрече с иноязычной культурой.

Педагогическая предметно-межкультурная компетенция будущих педагогов включает мотивы изучения страноведческого материала, знания в области страноведения, умения презентации данных знаний в процессе обучения иностранному языку школьников, удовлетворенность достижениями в области овладения страноведческими знаниями и самооценку этих достижений, а также этноцентризм в разумных пределах, не препятствующий успешности осуществления межкультурного общения.

Педагогическая социально-межкультурная компетенция будущих педагогов включает мотивы изучения учебного материала, связанного с механизмами эмпатии в процессе межкультурного общения и подготовки к нему своих учеников, знания об этических нормах общения, культурных стандартах, принятых в стране изучаемого языка, этно- и социокультурном статусе субъекта в области понимания иноязычной культуры также и в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика), умения владения стратегией разрешения межкультурных конфликтов и обучения этому своих учеников, удовлетворенность достижениями в области овладения данной стратегией и самооценку этих достижений, а также эмпатию и толерантность, необходимых для успешного межкультурного общения.

Педагогическая межкультурная аутокомпетенция будущих педагогов включает мотивы изучения учебного материала, связанного с механизмами общения со своим культурным «Я» в процессе межкультурного общения и подготовки к нему своих учеников, знания о об этическом укладе и образе жизни народа своей страны, об этнокультурном стереотипе своего народа, о технике преодоления «культурного шока», умения владения собой и управления своим поведением в процессе

межкультурного общения, удовлетворенность достижениями в области преодоления «культурного шока» и обучение этому своих учеников, культурную саморефлексию, которая позволяет воспринимать стандарты иноязычной культуры и преодолевать собственный «культурный шок» при знакомстве с реалиями жизни страны изучаемого языка, не имеющими места в собственной культуре, самооценку в межкультурном общении и выработку рекомендаций по коррекции своего поведения, а также позитивный этноцентризм, необходимый для успешного межкультурного общения.

Содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов позволяет более глубоко осознать этот социально-педагогический феномен, его структуру и смысловую направленность.

4 Роль геймификации в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности педагогов системы дошкольного образования как фактора создания билингвальной образовательной среды

Современные процессы модернизации системы преподавания иностранных языков в Российской Федерации детерминировали необходимость поиска новых приемов и методов. Сегодня в высшую школу на занятия по иностранному языку приходят студенты, имеющие значительно более высокие требования к используемым методам и приемам обучения, чем ранее, так как возрастает роль межкультурной компетентности, позволяющей молодым людям общаться с представителями других культур, а также в сфере своей профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку студентов зачастую ведется на формальном уровне. Все это приводит к снижению мотивационной заинтересованности студенчества в изучении иностранного языка, а использование устаревших приемов и методов работы по формированию речевых умений и навыков приводит к несоответствию уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в которых акцентируется значимость овладения иностранным языком, которое является одним из залогов конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда.

Проблема активности личности в обучении — одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике. Стратегическим направлением активизации личности в обучении является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучающегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности. В психолого-педагогической литературе выделяют три уровня активности:

– активность воспроизведения, которая характеризуется стремлением обучающегося понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу;

– активность интерпретации, которая связана со стремлением обучающегося постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

– творческая активность, предполагающая устремленность обучающегося к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивные проявления познавательных интересов.

С точки зрения А. А. Вербицкого, «активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим проблемным, исследовательским, поисковым, творческим, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении» [29].

Е. В. Зарукиной, Н. А. Логиновой, М. М. Новиком выделены отличительные особенности активного обучения [49]:

- принудительная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучающихся в образовательный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучающихся [49.].

М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушкин, Г. В. Сучков определяют активные методы обучения как методы, побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [76].

Активное обучение способствует развитию и формированию межкультурной педагогической компетентности, познавательной самостоятельности будущих педагогов в области межкультурно-ориентированного обучения посредством стремления и умений самостоятельно творчески мыслить, способности ориентироваться в новой ситуации, нахождения своего подхода к решению задачи, желания не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способности добывания знаний; критического подхода к суждениям других, независимости собственных суждений [76].

Особую значимость применение игровых технологий приобретает в процессе подготовки педагогов, так как обучающиеся с использованием игровых технологий, смогут в своей будущей профессиональной деятельности использовать их в процессе формирования речевых иноязычных навыков обучающихся и создания билингвальной образовательной среды, как в дошкольных образовательных организациях, так и общеобразовательных школах.

На современном этапе феномен геймификации (или игрофикации) понимается большинством исследователей как процесс применения механизмов, характерных для игровых технологий, в процессе подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию и формированию у них межкультурной педагогической компетентности. Еще одним вариантом в области игрового преподавания иностранного языка является понятие «эдьютейнмента», или процесса обучения через развлечение с использованием игровых технологий.

Мы полагаем, что современные обучающиеся воспринимают только то, что представлено для них в привлекательной оболочке, в особенности, в компьютеризованном виде. В силу этого автор предлагает подстроить систему уроков под интересы обучающихся, используя игровые технологии как неотъемлемую часть любого урока.

Раскрывая явление геймификации, Т. В. Сапук вводит такой термин как «игразование», что предполагает использование игровой формы для преподавания учебного материала и работы с ним [86]. Проблему низкой заинтересованности обучающихся в предмете на занятиях иностранным языком исследователь предлагает решать через два подхода в использовании техноло-

гии «геймификации», в виде коммуникативно-ориентированных форм работы и в виде веб-квестов, основанных на использовании сети Интернет. Использование технологии геймификации в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности обучающихся будет способствовать их эффективной подготовке к межкультурному взаимодействию с представителями иноязычных культур и обучение этому своих учеников, а также к созданию билингвальной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что феномен геймификации — это универсальное с точки зрения современного этапа развития общества средство в обучении любому предмету, эффективность которого зависит от качества и планомерности использования разнообразных приемов, игровых подходов к представлению материала и работы над ним, за счет чего достигается определенная инновационность педагогического процесса, а также повышение мотивационной заинтересованности обучающихся в овладении знаниями, умениями и навыками.

Феномен геймификации достаточно широк и относится к практике, совмещающей учебный процесс с развлечением. Выделяя сущностную характеристику феномена геймификации, Ю. С. Борцов отмечает, что особенностью данной технологии является внедрение современных форм игрового развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без различных дидактических игр, телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т.д. уже невозможно представить современное

обучение, общение и подготовку обучающихся к межкультурному взаимодействию. Особую актуальность реализации метода геймификации приобретает в процессе создания билингвальной образовательной среды в дошкольной образовательной организации и формирования билингвальной личности детей дошкольного возраста, так как этот период является сензитивным в использовании игровых технологий [101].

Феномен геймификации в образовании представляет собой нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода. В частности, в отличие от традиционного подхода к обучению, в случае с геймификацией субъект принимает активное участие в процессе обучения посредством вовлечения в игру. Проявляя субъективные предпочтения, чувства и реакции на приобретаемый в ходе такого обучения опыт, он формирует мотивацию для активного усвоения знаний, для формирования у себя межкультурной компетентности.

В процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды, как фактора развития ребенка, необходимо не только применять роль игровых технологий и осуществлять, таким образом, процесс геймификации, но и научить будущих педагогов самим применять данные технологии.

Игровая ситуация в педагогике — это один из важнейших аспектов интерактивного обучения ребенка. Педагогу бывает сложно оптимально сочетать метод игры с другими направлениями в обучении. Эффективность состоит в том, что в игровой технологии сочетаются несколько значащих факторов. В ней есть свобода действий и четкое распределение обязанностей, напряженные моменты и развлечение, реальность и мистика, эмоции и рациональное мышление.

Игровые технологии в педагогике позволяют ребенку, будучи лично заинтересованным, отрабатывать навыки работы в команде, тем самым воспитывая в себе ответственность. Одна из задач педагога — выработка мотивации. Ребенок в процессе игры мотивирован собственной заданной целью, то есть, он в любом случае будет запоминать материал, поданный в ходе игры, ведь это нужно ему самому.

Акцентируя значимость геймификации процесса формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов и подготовки своих обучающихся к межкультурному взаимодействию, следует рассмотреть функции, которые выполняют игровые технологии в учебном процессе. К их числу относятся следующие:

- Развлекательная. Нацелена пробуждать интерес к процессу обучения, развлекать и вдохновлять.

- Коммуникативная. Это отличное поле для отработки базовых навыков. Целью задания является разговор, приводящий к общей цели.

- Игротерапевтическая. Проецирование трудностей разных сфер в заданную ситуацию.

- Распознавательная. Зацикленность на самоизучении в ходе игровой деятельности.

- Корректировочная. Игроки в процессе стараются найти возможные варианты развития событий, вводят положительные изменения в ситуацию.

- Межнациональное общение. В основу положены социально-культурные ценности человечества.

- Социализация. Хорошим примером является общежитие. Участников игры помещают в условия, где им не избежать объективных взаимоотношений.

Таким образом, геймификация обучения — это заданная ситуация, в основе которой лежит социальный опыт. Поместив обучающегося в определенные обстоятельства, удастся развивать в нем новые, не свойственные ему качества, и прививать контроль над своим поведением, что представляется особенно значимым в процессе межкультурного взаимодействия.

Вся деятельность приобретает смысл, когда заданные условия наиболее приближены к реальной жизни. У обучающегося должно быть право выбора, свобода действий и определенная ответственность. Именно при соблюдении этих требований происходит полное утверждение человеком самого себя.

Игра содержит в себе несколько основных составляющих:

- образы;
- игровые процессы;
- замена настоящих вещей условными;
- естественная коммуникация между участниками;
- условный сюжет.

Геймификация в обучении и воспитании использовались как эффективный способ передачи информации в целях образования и воспитания детей уже издавна. Это традиционный метод обмена знаниями от старшего поколения к младшему. Как интерактивный, его использовали в народной педагогике [18].

О. А. Богданова, говоря о возможностях использования инновационных образовательных средств в преподавании иностранного языка как феноменов современной методики обучения, предлагает следующие технологические этапы разработки и внедрения данной формы педагогической деятельности на занятии [12]:

1. Постановка педагогических целей, определение задач целого комплекса дидактических игр.

Подходя к планированию и созданию конспекта занятия с использованием дидактической игры, необходимо начинать его с учета тех ключевых компетенций и задач для обучения, которые типично выделяются преподавателем при подготовке урока традиционного типа. Соответственно, постановка таких целей как изучение определенной разговорной темы, формирование универсальных учебных действий для приобретения возможности вступить в процесс иноязычной коммуникации, является неотъемлемой частью процесса разработки и реализации конспекта с использованием дидактических игр на уроке иностранного языка.

2. Анализ имеющегося учебного материала в выделенном разделе изучения иностранного языка.

Дидактическая игра предполагает использование для представления, отработки и закрепления учебного материала не только рекомендуемого учебно-методического комплекса, но также и выход за рамки традиционных форм получения знаний. Именно поэтому, осуществляя анализ имеющегося учебного материала при подготовке конспекта с использованием дидактической игры, преподаватель иностранного языка будет обращать внимание и на другие средства учебной информации, особенно на те, которыми пользуются носители языка: иностранные учебные пособия, обучающие флеш-игры и видеоролики, созданные в стране изучаемого языка и соответствующие текущей изучаемой теме в рамках учебной программы. Насыщение занятия с использованием дидактической игры подобными разнообразными методами наглядности позволит повысить мотивационную заинтересованность обучающихся, а также повысит их общий уровень коммуникативной

компетенции в языковой сфере и эффективным образом подготовит их к межкультурному взаимодействию, то есть будет способствовать формированию у них межкультурной компетентности.

3. Дидактический анализ доступных и эффективных форм для представления материала.

После того, как преподавателем отобран определенный массив стимульной и обучающей информации в области методики преподавания иностранных языков, происходит также отбор наиболее удачных и эффективных форм, которые соответствовали бы требованиям информационно-образовательной среды. Представление данных форм позволит обучающимся и самому преподавателю по-новому взглянуть на традиционные формы представления и работы с учебным материалом, что положительно отразится на уровне активности обучающихся на занятии.

4. Методический анализ, отбор методов, приемов для работы с материалом, планирование критериев для оценки и контроля за деятельностью обучающихся на занятии.

После того, как была отобрана форма представления учебного материала, преподаватель переходит к отбору конкретных методов и приемов, которые бы облегчили процесс освоения иностранного языка на занятии. Необходимым условием успешного использования геймификации являются разработанные преподавателем критерии для оценки и контроля за деятельностью обучающихся на занятии, которые способствуют стимулированию их активности, повышению мотивации к изучению иностранного языка и их подготовке к межкультурному взаимодействию.

5. Составление речевого сопровождения во время выполнения обучающимися заданий в рамках дидактической игры.

Данный процесс также является необходимым, и должен содержать типичные реплики преподавателя на изучаемом языке, которые бы стимулировали обучающихся к непосредственной учебной деятельности. Таким образом, преподаватель составляет опорный конспект в соответствии с задачами разрабатываемого занятия по использованию дидактических игр для изучения иностранного языка.

6. Обсуждение макета конспекта с использованием дидактических игр со специалистами-коллегами.

При разработке дидактических игр достаточно часто могут возникать затруднения в вопросах правильного представления материала. Для того, чтобы убедиться, что разработанный конспект, а также отобранные дидактические игры будут работать в контексте занятия, следует обратиться за возможной помощью или консультацией к коллегам. Они могут подсказать возможные способы оптимизации процесса изучения учебного материала посредством дидактических игр.

7. Внесение возможных корректировок и итоговая апробация конспекта с использованием дидактических игр.

8. Реализация конспекта с использованием дидактических игр на занятии, а также последующая саморефлексия преподавателя в отношении положительных и отрицательных моментов занятия.

Геймификация позволяет развивать навыки рассмотрения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление обучающихся и раскрывая личностный потенциал каждого. Исходя из этой особенности, игра должна стать осно-

вой для развития у обучающихся навыков учебной деятельности. Игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, а также уверенность в успешном овладении им. Но хочется отметить, что игра выполняет не только мотивационную функцию. Использование на занятиях игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности обучающихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку. Игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов обучающихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значения. Игра может заставить обучающегося вспомнить пройденное, пополнить свои знания. Все это, в конечном итоге, будет способствовать формированию у обучающихся межкультурной компетентности, так как умение вести себя адекватно в ситуациях межкультурного общения базируется на отработанных в процессе обучения поведенческих образцах и способах группового коммуницирования.

Таким образом, использование геймификации процесса формирования межкультурной педагогической компетентности [18]:

1. Позволяет найти способы сделать для обучающихся коммуникативно-значимыми фразы, в основе которых лежат простейшие грамматические модели.

2. Психологически оправдывает и делает эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов.

3. Развивает способность анализировать, сравнивать и обобщать.

4. Позволяет активизировать резервные возможности обучающихся.

5. Позволяет применять знания практически.

6. Позволяет вносить разнообразие в учебный процесс.

7. Способствует развитию творчества обучающихся.

8. Учит организовывать свою деятельность

Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Еще в XIX веке передовая часть интеллигенции, озабоченная воспитанием детей, призывала воспитателей и родителей в полном объеме использовать образовательную роль игры. Советская педагогика рассматривает игру как важное средство воспитания и всестороннего развития детей. А. С. Макаренко писал, что игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба [70]. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет.

Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил.

Игры помогают обучающимся стать творческими личностями, учат творчески относиться к любому делу. Творчество — это постоянное совершенствование и прогресс в любой деятельности. Игры приносят радость творчества. Без радости творчества наша жизнь превращается в скуку и рутину. Творческий человек всегда чем-то увлечен.

Обучающиеся, играя, все время стремятся идти вперед, а не назад. В играх обучающиеся все как бы делают втроем: их подсознание, их разум, их фантазия «работают» синхронно.

Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» человека — собирание своего «Я». Игра — это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки, самоосуществления. Игру можно ободрить и одобрить обучающихся. С помощью игры можно корректировать, улучшать, развивать в них важные психологические свойства, что представляется особенно важным при подготовке обучающихся к межкультурному взаимодействию и в процессе формирования у них межкультурной компетентности.

Игра всегда предполагает принятие решения — как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти вопросы убыстряет мыслительную деятельность играющих. В игре все равны. Она сильна даже слабым обучающимся. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение силы заданий — все это дает возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка и благотворно сказывается на результатах обучения.

Таким образом, надо рассматривать игру как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присутствующими ему признаками — эмоциональностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Игры способствуют выполнению следующих методических задач:

– создание психологической готовности обучающихся к речевому общению;

- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировка обучающихся в выборе нужного речевого варианта;
- стимулирование обучающихся, инициация их активной работы на занятии, когда приходится заниматься менее приятными вещами;
- прием смены деятельности после трудного устного упражнения или другого утомительного занятия;
- идеальная возможность расслабиться;
- снятие скованности, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму.

Таким образом, применение геймификации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов способствует формированию у них межкультурной педагогической компетентности.

Одна и та же игра может быть использована на различных этапах занятия. Следует помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят обучающихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

Игры на занятиях иностранным языком можно и нужно использовать для снятия напряжения, монотонности, при отработке языкового материала, при активизации речевой деятельности.

Игры лучше всего использовать в середине или в конце занятия с тем, чтобы снять напряжение. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, и, кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда инте-

рес или мотивация обучающихся к изучению иностранного языка начинает ослабевать.

Использование игр на занятиях иностранным языком помогает педагогу глубже раскрыть личностный потенциал каждого обучающегося, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, умение работать в сотрудничестве и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранным языкам как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель — группа, преподаватель — обучающийся, обучающийся — группа, обучающийся — обучающийся.

Занятие по иностранному языку рассматривается как социальное явление, где аудитория — это определенная социальная среда, в которой педагог и обучающиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом, где учебный процесс — это взаимодействие всех присутствующих. При этом успех в обучении — это результат коллективного использования всех возможностей для обучения. Чем большим арсеналом средств, возбуждающих интерес, будет обладать педагог, тем эффективней будет процесс обучения.

Обучающиеся стремятся во время игры проявить себя в интересной и вместе с тем требующей усилий и борьбы коллективной деятельности. Напряжение мысли, процесс преодоления трудностей и достижение игровой цели доставляет обучающимся большое удовлетворение.

В дидактических играх на занятиях по иностранному языку основным препятствием, которое должны преодолевать обучающиеся, являются языковые и речевые трудности. Поскольку

преодоление трудностей во время игры доставляет удовольствие, то, естественно, преодоление языковых и речевых трудностей на занятиях по иностранному языку из скучной работы превращается во время игры в интересную деятельность. Сначала обучающийся заинтересовывается игрой, а затем и языком, без владения которым невозможно участвовать в ней.

Почувствовав интерес к изучению этого предмета, обучающийся как бы по инерции продолжает с увлечением заниматься им на последующих занятиях и без игры. Однако если не поддерживать время от времени это влечение, то, как показывает опыт, интерес к языку постепенно снова начинает гаснуть.

Если же проявляется чрезмерный интерес к самому ходу игры, последняя грозит превратиться в самоцель, в игру-развлечение. Педагогу нельзя чрезмерно увлекаться геймификацией процесса обучения. Необходимо чередовать ее с самыми разнообразными формами работы и приемами.

Как справедливо отмечал К. Д. Ушинский, нельзя все обучение строить на интересе, так как многое обучающимся придется осваивать усилием воли. Необходимо правильно сочетать то и другое.

Игра служит средством повышения эффективности занятия лишь тогда, когда она педагогически и методически целенаправленна. Необходимо постепенно вводить все новые и новые типы и виды игр, видоизменять и усложнять их содержание и материал.

Опыт показывает, что игра, хотя и на короткий промежуток времени способствует созданию «языковой среды» на занятии и вне его. Во время игры обучающиеся могут психологически перестраиваться и начинать думать только об игре, а

не о языке. Игра дает возможность увидеть практическое использование знаний, умений и навыков. Она помогает педагогу создать на занятии «языковую среду», то есть условия, приближающиеся к тем, в которых люди беседуют на иностранном языке в естественной обстановке. Энергичный темп игры приучает обучающихся быстро мыслить, способствует развитию памяти и темпа речи.

Играя на занятиях по иностранному языку, обучающиеся практикуются в речевой деятельности, которая благодаря этому автоматизируется в определенных и постоянно расширяющихся пределах. Однако все это реализуется лишь при правильном подборе и организации игр педагогом. Успешное усвоение учебного материала происходит лишь тогда, когда игры проводятся систематически, если их форма организации хорошо продумана, и педагог учитывает возможности обучающихся каждой группы.

Все игры должны проводиться методически грамотно. Для этого необходимо:

1. Одну и ту же игру повторить несколько раз (путем подстановки новых лексических единиц).
2. Новую игру начинать педагогу (роль ведущего), а затем эту роль передать хорошо подготовленному обучающемуся.
3. Придать игре характер соревнования, для того чтобы получить от игры наибольший эффект.
4. Снабдить играющих различными красочными аксессуарами, предметами, пособиями.
5. Использовать особый вокабуляр, который поможет педагогу проводить игру на иностранном языке.
6. Проводить исправление ошибок в игровой форме «разыгрывания фантов», «записывания очков» и т.п.

При проведении игр на занятиях по иностранному языку педагогу следует учитывать тот факт, что правила игры должны быть просты и понятны обучающимся; игра должна носить в определенной степени универсальный характер, чтобы ее можно было легко подстроить под количество, возраст и уровень знаний обучающихся.

В настоящее время различают следующие виды дидактических игр на занятиях по иностранному языку [83]:

- фонетические;
- лексические;
- игры с фразами;
- грамматические;
- игры для обучения чтению;
- игры для обучения аудированию;
- игры для обучения говорению;
- игры для обучения письму;
- смешанные игры;
- коммуникативные игры.

Фонетические игры

Цель: тренировать обучающихся в произнесении английских звуков.

Среди фонетических игр можно выделить игры-загадки, игры-имитации, игры-соревнования, игры с предметами, игры на внимательность.

«Долгие и краткие звуки»

Поднять руку, когда звук в слове произносится долго или кратко.

«Кто лучше знает звуки?»

Педагог произносит звуки, а обучающиеся показывают соответствующие транскрипционные значки. Или наоборот.

«Назови слово по буквам»

Произнести слово по буквам.

«Какой звук я задумал?» (игра-загадка)

Педагог называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку. Например: mother, map, father, fat, dad, daughter, cap, sat, rabbit, teacher.

«Назови слово» (игра с предметом)

Ведущий бросает участникам игры по очереди мяч, называя звук, участники возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук слышится.

«Скороговорка» (игра–имитация)

Обучающиеся пытаются произнести за педагогом скороговорку, фразу, стишок на определенный звук. Например: She sells seashells by the seashore.

A black cat sat on a mat and ate a fat rat.

«Кто быстрее?» (игра–соревнование)

Кто быстрее вспомнит названия предметов, начинающихся со... звука. Например:(t) — ten, tie, tiger, teacher, take, tell,...

«Правда-ложь» (игра на внимательность)

Педагог называет звуки, показывая на буквы или буквосочетания, а обучающиеся должны обнаружить ошибку, если она имеется.

Лексические игры

Цель: тренировать обучающихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать речемыслительную деятельность обучающихся; развивать речевую реакцию.

При обучении лексике целесообразно использовать игры на карточках, загадки, кроссворды, чайнворды, игры типа «Найди слово», «Найди пословицу».

«Пропущенные буквы»

Слова, например, называющие животных. В них пропущены буквы. Обучающиеся должны их вставить.

«Лотерея»

Представители двух команд по очереди достают из коробки карточки с названиями предметов и помещают их под заголовками. Например: «Clothes» и «Shoes» или «Healthy and Unhealthy food».

«Цепочка слов — 1»

Первая команда получает задание написать на доске слова или словосочетания по теме «Семья», вторая — по теме «Внешность человека». Представители каждой команды выстраиваются в цепочку друг за другом. Обучающиеся по оче-

реди бегут к доске, пишут на ней слово по теме и возвращаются в конец цепочки. Выигрывает команда, написавшая больше слов по теме и не сделавшая при этом ошибок.

«Цепочка слов — 2»

Сколько слов можно найти в этой цепочке?

Например: CATCHAIREADDRESSPORTHISIT

«Стрельба по мишеням»

Первый участник пишет или называет слово, начинающееся с последней буквы предыдущего и т.д.

«Зашифрованное письмо»

Если «А» — это буква №1 в алфавите, то все остальные буквы имеют свои номера. Прочитайте, что здесь написано.

Например: 2,5 3,1,18,5,6,21,12 23,8,5,8 25,15,21
3,18,15,19,19,20,8,5 19,20,18,5,5,20!

(Ответ: Be careful, when you cross the street!)

«Рисуем человечка»

Обучающиеся рисуют на доске те части тела, которые называет педагог. Обучающийся, который у доски, сначала повторяет название частей тела за педагогом, а потом рисует эту часть тела на доске.

«Назови слово»

Один из обучающихся выбирает букву алфавита, все участники записывают (в течение определенного времени) слова, начинающиеся с этой буквы: слово из двух букв, слово

из трех букв и т.д. Победителем становится тот, кто последним назовет слово.

«Кто первый»

Эта игровая форма способствует повторению выученной лексики. Ее хорошо применять, например, в начале учебного года, когда многое изученное ушло уже в пассивный словарь. Для участия нужно как минимум два человека. Следует определить тему, по которой обучающиеся должны назвать как можно больше слов. Каждый по очереди называет по одному слову, связанному с заданной темой, и делает шаг вперед. Например, тема «Travelling», можно называть слова «bus, journey, tourist, hotel etc». Тот, кто первый дойдет до финиша, выиграл.

«Китайский дракон»

Непосредственная подготовка. Педагог строит обучающихся вдоль одной стороны аудитории. Сам стоит на противоположной стороне, напротив первого игрока.

Ход проведения. Педагог произносит какое-нибудь стартовое слово, предположим: *Team!*, и протягивает руку вправо. Игрок, первым выкрикнувший слово на букву *M* (допустим: *Mother!*) подбегает к педагогу, берет его правую руку своей левой рукой, а другую руку протягивает вправо. Следующий игрок, первым выкрикнувший слово на букву *R* (например, *Rich!*), подбегает к предыдущему игроку и, взяв его левой рукой за правую, свою вторую руку протягивает вправо и т.д. Последний оставшийся участник игры становится «головой дракона» в следующем раунде и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник, как минимум, один раз не побывает в роли «головы дракона».

«Автобус»

Ход проведения. По команде педагога *Start the bus!*, игрок «А» начинает наизусть читать алфавит. По команде педагога *Stop the bus!*, он останавливается и определяет букву, на которой прервался. Педагог готовит секундомер и по команде *Start the bus!*, участники игры начинают записывать любые слова, начинающиеся на эту букву. Через одну минуту преподаватель командует *Stop the bus!*, и все игроки останавливаются. Далее игрок «А» начинает зачитывать свой список. Обучающиеся, имеющие такое же слово, произносят: «*Stop the bus!*», и все они, включая Игрока А, вычеркивают это слово из своих списков. Затем Игрок В начинает зачитывать свой список оставшихся слов и т.д. Тем временем, Игрок А подсчитывает свои оставшиеся слова и сообщает педагогу результат, который он фиксирует на доске в виде баллов. К этому моменту, Игрок В поспекает со своим результатом и т.д. Когда все закончат проверять свои списки, а на доске напротив каждого имени будет стоять цифра, начинается второй раунд, где алфавит читает уже Игрок В. Если выпадает «сыгравшая» уже буква, то берется следующая. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник не назовет свою букву. В финале очки суммируются и определяется победитель игры.

«Назови слово»

Введение данной игры в урок требует интерактивной доски. Преподаватель демонстрирует на интерактивной доске несколько изображений животных и вещей, а внизу их названия с опущенной первой буквой. В верхнем регистре доски находятся вразброс буквы, которые необходимо подобрать. Препода-

ватель включает запись диктора, произносящего по одному слову. Задача обучающихся — догадаться, какая буква должна стоять в слове. После того, как появляются варианты, обучающийся, ответивший верно, выходит к доске, перетаскивает из верхнего регистра букву к слову и читает слово.

Затем преподаватель предлагает следующее задание с опорой на слова: найти эти же слова в предложениях в нижнем регистре доски. Важным условием здесь является ограничение по времени. Для обучающихся с низким уровнем сформированности лексико-грамматического навыка максимальная длительность выполнения упражнения: 15–20 секунд, для обучающихся с удовлетворительным уровнем максимальная длительность — 10–15 секунд, для обучающихся с высоким / хорошим уровнем — 5–10 секунд. Обучающимся необходимо осуществить поиск изученных слов в тексте и выделить их в тексте, а затем прочитать и перевести.

Возможно усложнение упражнения при учении единственного / множественного числа, когда в изначальном варианте дается существительное в единственном числе, а в тексте — во множественном (для обучающихся с низкими показателями лексико-грамматического навыка), приводится глагол в инфинитиве, а в тексте — уже в измененной форме (для обучающихся с повышенными уровнями сформированности лексико-грамматического навыка (рисунок 6).

«Виселица (Hangman)»

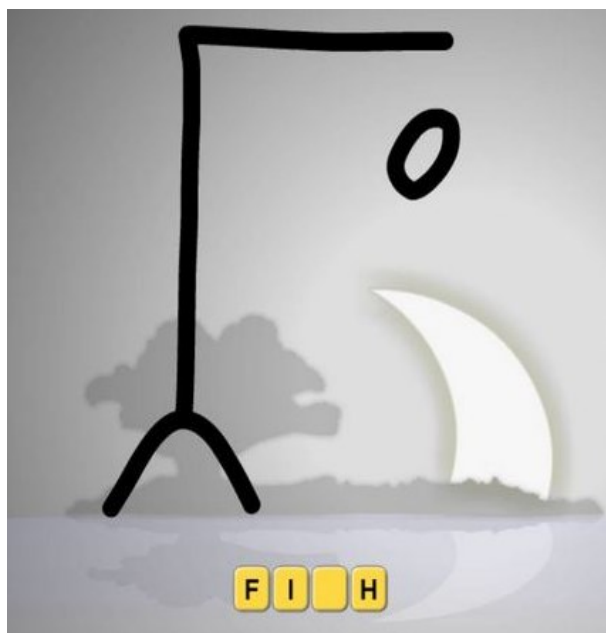


Рисунок 6

Hangman — это классические игры для уроков иностранного языка. Играть в виселицу лучше пять минут перед уроком и пять минут после, чтобы разогреться. Как играть: один человек придумывает слово и рисует на доске количество букв, используя клетки (как в кроссворде). Обучающиеся предлагают буквы, и если буква присутствует в слове, тогда ее записывают. Если же нет, то на доске рисуется часть виселицы и повешенного. Участники выигрывают тогда, когда успевают угадать слово до момента, как рисунок будет завершен.

«Word-maker»

Преподаватель делит группу на несколько команд (от 2–4). Ставит следующее задание: группа обучающихся должна выбрать своего капитана. После того, как капитаны выбраны, преподаватель просит их выйти на несколько минут

из аудитории. Пока капитаны не присутствуют в аудитории, преподаватель выдает участникам команд маски с изображением персонифицированных букв, а также карточку-памятку с тем, как они читаются в различных словах. Капитаны приглашаются в аудиторию. Преподаватель выводит на интерактивной доске следующие слова: *house, cat, ape, boy, girl, shirt, book* (количество слов можно увеличить в зависимости от количества участвующих). Преподаватель задает ситуацию: «Создатель Слов пришел к нам в дом. Много-много штучек в нем. Вот и *кошка*, и *футболка*. Вот и *книжка*, вот *девчонка*. Вот и *обезьяна* здесь. Шум и гомон, что не снести».

Создателям слов необходимо организовать работу над формированием из обучающихся, носящих на себе маски с буквами, цельные английские слова. После того, как составители слов формируют существительные, приведенные на доске. Обучающиеся в порядке очереди называют свою букву, а также читают приведенные на карточках слова. Создатели слов по очереди читают получившиеся существительные. По итогам каждого прочитанного слова появляется изображение животного и предмета на мультимедийной доске. Особенность игры состоит в том, что одна и та же буква должна присутствовать в различных словах, поэтому для того, чтобы впоследствии выделенные слова могли быть прочитаны в предложении, обучающимся нужно будет проявить активность, меняясь местами.

После того, как игра завершена, преподаватель демонстрирует на доске краткий мультипликационный фильм о том, как создатель слов знакомился с обитателями дома. Для повышения грамматического навыка возможно изменение сути игры, в которой вместо отдельных букв раздаются слова, а созда-

телям слов необходимо сформировать разнообразные по своей структуре, грамматическому времени, предложения.

«Word Chain» (Цепь из слов)

Игра подходит для обучающихся всех уровней владения лексико-грамматическим навыком. В данной игре необходимо составлять словарные цепи — меняя одну букву в слове, чтобы получилось другое слово. При этом данное слово сначала состоит из 4 букв, а к концу игры оно может дойти до 8 букв. На все дается определенное время. С каждой правильно измененной буквой начисляются очки, и время на изменение буквы увеличивается. С помощью этой игры можно не только закрепить лексический запас обучающихся, но также и существенно расширить его.

«Funny cards»

Игра проводится с опорой на зрительную наглядность (ребус). Данное упражнение необходимо проводить в обязательном порядке для обучающихся со всеми уровнями сформированности лексико-грамматического навыка. Повторение этого упражнения возможно в случае, если существует необходимость повторения пройденного материала: например, в качестве подготовительной зарядки. Обучающиеся получают индивидуальные карточки, в которых написано по 3 словосочетания, каждое слово подразделено на слоги. Внизу под словосочетаниями приведен ребус: изображены те животные и предметы, которые называются в словосочетаниях. В верхнем регистре карточек приведены таблицы сочетаний букв и их правильного произношения. Обучающимся предлагается про-

читать по слогам слова с опорой на карточку, а затем, основываясь на ребусе, попытаться перевести словосочетание. По итогам верно выполненного задания преподаватель демонстрирует на смарт-доске краткий короткометражный мультфильм «I like English letters» на отработку произношения отдельных слогов.

Лексические игры на уроках немецкого языка

«Наведи порядок»

Преподаватель достает массу цветных ярких картинок и предлагает обучающимся навести порядок в этом хаосе. Для этого надо заранее приготовить три полочки, на которых будут расставлены картинки. Преподаватель вызывает 3 обучающихся к доске и дает каждому задание выбрать картинки с существительными одного из родов (м. р., ср. р., ж. р.) и поставить их на свои полочки. Класс следит, чтобы картинки оказались на своих полках.

После того, как порядок будет наведен, группе можно будет дать другие задания, например, сказать, что обучающиеся видят на полках (употребляя при этом существительные в винительном падеже).

«Зоопарк»

Преподаватель приносит в группу картинки или игрушки со зверями и объявляет, что приехал зоопарк, но сначала зверей нужно рассадить по клеткам, но зверей, названия которых — существительные слабого склонения, нужно посадить отдельно. Так получается две группы зверей. Затем каждый обучающийся

должен взять шефство над каким-то зверем, для этого они просят преподавателя дать им понравившуюся игрушку:

Geben Sie mir bitte den Tiger!

Geben Sie mir bitte den Löwen!

Чтобы звери чувствовали себя хорошо у нового хозяина, обучающиеся должны рассказать о своих питомцах, что они любят, что умеют, чем их надо кормить. Кто лучше всех рассказал, тот самый хороший хозяин.

Преподаватель предлагает обучающимся самим поиграть в зверей. Один обучающийся загадывает зверя, выходит к доске и изображает его, группа угадывает:

Ist das ein Bär?

Ist das ein Wolf?

Кто угадал, тот загадывает дальше.

«Адвокат»

Преподаватель просит группу ответить на его вопросы, но при этом нужно быть очень внимательными, так как преподаватель задает вопрос одному обучающемуся, а ответить должен его сосед.

Кто ошибается, приносит штрафные очки своей команде. Кто ни разу не ошибся, становится самым лучшим адвокатом.

«Специалисты»

Преподаватель предлагает обучающимся представить себе, что они находятся на научном конгрессе, где находятся специалисты разных профессий. Для этого обучающиеся придумывают себе профессию и говорят несколько слов в ее защиту: что они делают, нравится ли им работа... Кто лучше расскажет, тот лучший специалист.

«Полиция»

Преподаватель сообщает обучающимся ужасную новость: итальянская мафия похитила ребенка с целью личной наживы и получения выкупа. Интерпол разослал везде фотографии ребенка. Преподаватель показывает фотографию и объясняет, что, чтобы найти его, нужно как можно больше получить информации. Группа окажет неоценимую услугу, если придумает много вопросов про этого мальчика (Как зовут? Сколько лет? Где живет? Что любит делать?).

«Овощи, фрукты»

Преподаватель выставляет картинки отдельно с фруктами, отдельно с овощами. Затем кидает мяч кому-либо из обучающихся. Если он при этом говорит «фрукты», то обучающийся, поймав мяч, должен назвать какой-либо фрукт, если «овощи», то обучающийся должен назвать какой-либо овощ.

Преподаватель раздает обучающимся картинки с овощами и фруктами, затем называет, например: die Gurke, der Apfel. Обучающиеся, у которых на картинках изображены огурец и яблоко, меняются картинками.

«Съедобное — несъедобное»

Преподаватель называет нечто, что можно съесть или выпить, и то, что не едят. Если он называет съедобное — группа поднимает руки, если нет, то не поднимает.

«Крокодил»

Группа делится на две команды. Одна команда загадывает слово и сообщает его представителю другой команды, который

жестами и мимикой должен объяснить это слово своей команде. Команда может задавать вопросы: *Ist das ein Tier? Ist das eine Blume?* Если команда угадала слово за определенное время, получает очко, если нет — очко получает команда противника. Затем команды меняются ролями.

Преподаватель вызывает 2–3 обучающихся к доске. Они должны угадать, что изображено на картинке, которую преподаватель показывает группе. Для того, чтобы угадать, нужно задавать вопросы, требующие ответа «да» или «нет», например: *Kann man das in der Schule sehen? Haben wir das zu Hause?* Угадать слово нужно или за определенное время, или, используя определенное количество вопросов.

«Поле чудес»

Преподаватель (обучающийся) загадывает слово и на доску пишет только первую и последнюю букву. Командам дается определенное количество попыток, чтобы назвать предполагаемые буквы. Проигрывает тот, кто, используя все попытки, не может назвать слово или называет неправильное. Кто верно назвал слово и использовал наименьшее количество попыток, тот и победил.

«Угадай-ка»

Преподаватель выставляет серии картинок по определенной теме и начинает описывать одну из них. Обучающиеся, послушав, должны догадаться, о какой картинке идет речь. Угадавший получает картинку, а преподаватель описывает следующую картинку. У кого в конце урока будет больше картинок?

Преподаватель просит обучающихся принести свои рисунки и собирает их. На следующий урок он по очереди описывает рисунки обучающихся, но не показывает их. Авторы должны узнать свои работы по описанию.

Преподаватель (обучающийся) загадывает кого-либо из группы и описывает этого обучающегося. Все угадывают, о ком идет речь.

Преподаватель приглашает 2–3 человек к доске. Они должны угадать слово, которое преподаватель покажет группе. Задача группы — постараться объяснить, что это за слово (если существительное, то где находится, для чего используется и т.д.) Кто из обучающихся догадается первым, получает очко, преподаватель (ведущий) загадывает другое слово.

Загадать можно не только слово, но и пословицу, тогда группа будет объяснять смысл, придумывать ситуации.

Загадать можно стихотворение, группа должна будет пантомимой изобразить его, а участники догадаться и прочесть стихотворение.

Загадывать можно страны, города, достопримечательности, названия кинофильмов, знаменитостей.

«Слог+Слог=Слово»

Как поделить слово на слоги? Как правильно перенести слоги? Для этого можно выполнять следующие задания:

Преподаватель читает слова, обучающиеся отмечают слоги. Их можно просто просчитать, прохлопать или прошагать.

Преподаватель раздает карточки, на них слова разбиты на слоги. Обучающиеся должны составить слова из этих слогов.

Ta	fel	ler	nen
Klas	se	tan	zen
Krei	de	ma	len

Преподаватель раздает карточки, на которых написаны только первые слоги. Обучающиеся должны написать слова.

«Реклама»

Преподаватель просит обучающихся представить, что они идут по улице и читают рекламы и вывески, но на некоторых не хватает букв. Обучающиеся должны помочь найти недостающие буквы, чтобы другие люди все поняли правильно.

Например, Leben_ mit_ elg_ sch_ ft (Lebensmittelgeschaeft)

_ _ _ theke (Apoheke)

_ tadi_ n (Stadion)

Mu_ _ um (Museum)

«Шерлок Холмс»

Преподаватель сообщает, что в группу пришло письмо, которое нужно расшифровать. Шифр очень прост: каждой букве алфавита соответствует ее порядковый номер: А-1, В-2, С-3 и т.д. Каждая команда получает шифровку, кто ее прочтет быстрее, тот и победил.

Сам текст шифровки может быть каким-либо дополнительным заданием (вопрос или просьба что-либо сделать), которое необходимо выполнить.

Вариант: Письмо может быть не зашифровано, но в нем могут быть пропущенные слова или буквы в словах, которые нужно вставить.

Преподаватель, объясняя какие есть сокращения (u.a., usw., z.B.), предлагает придумать для них другие расшифровки.

Например, z.B. — zum Bahnhof (zum Beispiel)

u.a. — uralt (und andere)

km — komm morgen (Kilometer)

kg — kein Gemüse (Kilogramm)

LKW — Liebe kostet wenig (Lastkraftwagen)

«Композитор»

Преподаватель пишет на доске какое-либо слово, из букв которого обучающиеся должны составить другие слова. Кто составит больше слов?

Например: Eisenbahn: Eis, sehen, sieben, nah, haben, Ei, ahnen, ...

«Минуточку внимания»

1. Преподаватель предлагает обучающимся приготовить ладошки и немного похлопать, но не просто так. Преподаватель называет слова, относящиеся к определенной теме (Что находится в аудитории? Кого мы видим в зоопарке?), но среди ряда слов и выражений по теме преподаватель называет другие слова, не относящиеся к теме. Обучающиеся, услышав лишнее слово, должны хлопнуть.

Задание можно усложнить, если перемешать слова из 2-х (3-х) разных тем, услышав слово из 1-ой темы, обучающиеся хлопают, из другой — поднимают руку или топают.

2. Преподаватель делит группу на 2 группы и просит представить их, что они находятся в лесу (на поляне, в большом городе). Через определенное время они должны сказать, что они увидели. Кто назовет больше существительных?

3. Преподаватель выставляет картинки (пишет слова на доске), обучающиеся смотрят на них 2-3 минуты, затем преподаватель все убирает. Кто сможет вспомнить, что видел?

4. Обучающийся называет слово (по определенной теме), второй обучающийся повторяет это слово и называет свое, третий повторяет 2 слова и добавляет еще одно. Работа идет по кругу. Кто забыл или пропустил слово, выбывает из игры.

Играют, пока не останется единственный победитель.

Можно сделать цепочку не из слов, а из предложений — получится рассказ.

5. Преподаватель задает обучающимся вопрос, например: *Wer kann springen?* или *Was kann fliegen?* И сам отвечает на него, но ответы могут быть правильными и неправильными. Обучающиеся хлопают, когда ответ правильный.

«Здравствуй!»

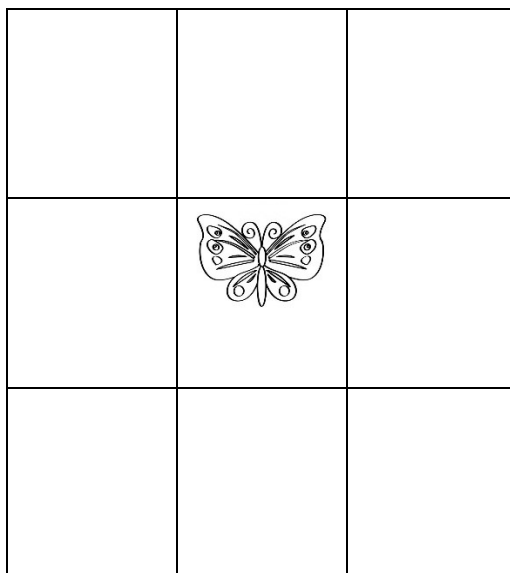
Один обучающийся выходит к доске, поворачивается спиной к группе. Кто-либо из обучающихся здоровается с ним, z.B. „Guten Tag, Oleg!“ Он должен ответить на приветствие и назвать имя здоровавшегося. Если имя названо правильно, то обучающиеся меняются местами.

«Rechts-Links»

Группа становится в круг. Ведущий спрашивает кого-либо из обучающихся: „*Wer steht rechts von dir?*“ (oder links von dir).

Если обучающийся долго думает или ошибается, то сам становится ведущим.

Преподаватель рисует на доске сетку (в центре бабочка):



Преподаватель указывает словами: nach oben, nach unten, nach rechts, nach links траекторию полета бабочки. Обучающиеся слушают и следят глазами, с какой клетки на какую переместилась эта бабочка, когда преподаватель перестает говорить, обучающиеся показывают клетку, куда перелетело это насекомое.

Один обучающийся становится гидом. По карте города он рассказывает, куда идет, куда сворачивает. Обучающиеся следят, потом показывают, где он остановился.

«Веселая рыбалка»

Оснащение: аквариум (банка), удочка (карандаш, к концу которого подвешен магнит), рыбки (нарисованные на плотной бумаге рыбки, на которых надеты железные скрепки).

Преподаватель предлагает немного порыбачить, достает «аквариум» и «удочку». «Рыбак» выходит к доске и опускает

«удочку» в «аквариум», вытаскивают «рыбку», на обратной стороне которой написано слово. Если слово перевел на немецкий язык, «рыбачь» дальше, а нет, так уступай место другому. В конце игры подводятся итоги, кто самый лучший рыбак, чей улов больше.

«Футбол»

Преподаватель предлагает обучающимся провести прямо в аудитории первенство по футболу. Это совсем просто: группа делится на три команды. Преподаватель называет слово по-русски и, если поднимает правую руку, то это слово на немецкий язык переводит первая команда, если левую, то третья команда, а если поднимает 2 руки сразу, то вторая.

Если команда не может перевести слово, то ей засчитывается гол, если отвечает недружно, получает предупреждение.

«Лото»

Обучающиеся садятся вокруг стола и получают по одинаковому количеству карточек с русскими и соответствующими им немецкими словами. Один обучающийся выкладывает карточку с русским словом, остальные ищут у себя карточку с переводом. Тот, у кого она есть, выкладывает ее и ходит дальше. Кто будет самым внимательным, тот выигрывает.

«Качество предмета»

Преподаватель называет существительное, группа должна подобрать как можно больше прилагательных, характеризующих это существительное. Кто придумает больше. (Das Auto ist modern, groß, neu).

Группа делится на две команды. Одной команде преподаватель выдает карточки с существительными, другой — с прилагательными. Первая команда читает существительные, вторая называет подходящие прилагательные. Затем команды меняются ролями: вторая команда читает прилагательные, первая команда подбирает к ним существительные.

Преподаватель задает обучающимся вопрос, на который команды отвечают по очереди, употребляя каждый раз новые обстоятельства.

П: «Wie macht der Junge das Bett?»

О: «Der Junge macht das Bett gut»

Какая команда ответила последней, та и победила.

«Коротко и ясно не всегда прекрасно»

Преподаватель предлагает обучающимся посоревноваться, кто скажет самую длинную фразу. Он задает вопрос группе, победил тот, кто даст на этот вопрос самый длинный ответ:

П: «Malst du gern?»

О1: «Ja.»

О2: «Ja, ich male gern.»

О3: «Ja, ich male gern und gut.»

«Двенадцать месяцев»

Преподаватель раздает обучающимся карточки с названиями месяцев. Обучающиеся должны построиться так, чтобы месяцы правильно следовали друг за другом. Затем преподаватель просит представить, что год начинается не с января, а с апреля или с октября или представить, что весна и осень поме-

нялись местами. Обучающиеся должны построиться в другой последовательности. То же можно делать и с днями недели.

«Радуга»

Что можно сделать с цветами радуги, чтобы их лучше запомнить? Преподаватель может называть цвета и просить обучающихся придумать и назвать как можно больше предметов этого цвета или можно, раздав цветные карандаши, просить обучающихся нарисовать оранжевую речку, зеленое солнце. А можно устроить конкурс в группе, кто самый цветастый.

Сначала преподаватель выясняет вопросами, у кого в одежде есть красный, синий, зеленый. Затем к доске выходят самые «цветные» обучающиеся. Победитель тот, кто сможет правильно назвать цвета на своей одежде.

«И я»

Преподаватель предлагает обучающимся отправиться в путешествие, но для этого нужно собрать чемодан. Каждый «собирает свой чемодан». Преподаватель говорит, что он берет с собой, если обучающиеся согласны, то отвечают «Я тоже», если нет, то говорят, что это им не нужно.

П: «Ich nehme einen Anzug.»

О: «Ich auch.»

О: «Ich nehme meine Katze.»

У: «Und ich nehme keine Katze.»

Игры с алфавитом на уроках немецкого языка

Данный вид игр также служит формированию фонетических и лексических навыков, так как в процессе их реализации тренируются механизмы звуко–буквенного соответствия.

«Знатоки»

Преподаватель выдает каждой команде карточку, на которой написаны слова на каждую букву алфавита. Команда должна пронумеровать слова в той последовательности, в какой начальные буквы слов расположены в алфавите (и зачитать).

Задание обратное первому. Имея перед собой буквы алфавита, команды должны вспомнить и написать слова, начинающиеся на эти буквы (исключить буквы C, Q, X, Y).

Преподаватель пишет на доске какое-либо слово столько раз, сколько команд. Задача команд состоит в том, чтобы придумать другие слова, которые начинаются на буквы, входящие в состав данного слова, и записать их на доске.

Например:

Педагог:	W O H N U N G	W O H N U N G
Класс:	e h a u f a e	e k u a h u a
	s r u m e m m	r t n t r t s
	t s m r e ü	k o d u z t
	e e s	b r e
	n r e	e n
		r
	1-я команда	2-я команда

Преподаватель пишет на доске слово, ученики должны построить лесенку из слов, используя последнюю букву одного слова как первую другого. Кто построит самую длинную ле-

сенку за определенное время?

Например: **HAUS**

O

N

N

ELEFANT

I

E

RAD

Преподаватель дает командам какую-либо букву, на которую они должны придумать как можно больше слов за определенное время, но так, чтобы последующее слово было на 1 букву больше предыдущего:

E

ER

EIS

ECKE

ERNST

EISBÄR

EISBAHN

Командам могут быть даны другие аналогичные задания:
за определенное время придумать как можно больше слов,
– которые начинаются на определенную букву,
– которые начинаются на 2 определенные буквы, например, **HA**: HAUS, HAND, HABEN, HAAR...

- которые заканчиваются на конкретную букву,
- которые имеют одинаковую вторую букву,
- в которых встречается один и тот же гласный звук, например, [a] Land, Wand, Klasse... [a:] Nase, Hase, malen...
- в которых встречается один и тот же согласный звук, например, [t] Wort, Tat, Wand...

«Карточки с буквами»

Преподаватель выставляет карточки с буквами у доски по алфавиту, но так, чтобы 1 или 2 буквы оказались пропущенными. Ученики должны сказать, каких букв не хватает. Кто быстрее? Усложняя задание, преподаватель убирает несколько букв, меняет буквы местами, ставит карточки с двумя одинаковыми буквами в разные места алфавита.

Группа делится на две команды. Каждая команда получает карточки. По команде преподавателя обучающиеся составляют алфавит или какое-нибудь слово. Кто сделает быстрее и правильнее.

«Живая азбука»

Группа делится на две команды. Преподаватель называет любую букву, каждая команда, взявшись за руки, должна построиться в форме этой буквы.

«Глазной врач»

Один из обучающихся становится глазным врачом, он выходит к доске, берет указку и начинает «проверять зрение»: показывая какую-либо букву, он просит «пациента» назвать ее. Если другой обучающийся не может сказать, какая эта буква,

он получает от «врача» рецепт со следующей рекомендацией:

«Вам следует повторить буквы алфавита!»

«Образованный мяч»

Преподаватель называет первую букву алфавита и кидает мяч одному обучающемуся. Он должен назвать следующей букву и кинуть мяч снова преподавателю (или другому обучающемуся). Игра заканчивается, как только будет назван весь алфавит. Как вариант, преподаватель может называть любую букву алфавита, обучающийся называет следующую.

Игры с числами на уроках немецкого языка

Was die Zahlen machen

Die ... fährt nach Mainz

Die ... isst ein Ei

Die ... kocht Brei

Die ... malt einen Stier

Die ... hat bunte Strümpf'

Die ... ist eine Hex'

Die ... ist geblieben

Die ... hat gelacht

Die ... geht Blumen streun

Die ... muss gehn

– Группа делится на 2 команды, команды рассчитываются по порядку номеров. Преподаватель называет какое-либо число, и члены команд с этим номером должны прибежать к столу и взять определенный предмет. Кто быстрее это сделает?

– Все обучающиеся должны быстро разбиться на группы по 3 человека. Кто остался один или вдвоем, выходит из игры.

Игра продолжается до тех пор, пока не останется 2–3 победителя.

– Задача группы посчитать от 1 до 33, но при этом не называть чисел, кратных 3 и чисел, содержащих 3. Считать нужно по цепочке, вместо запретного числа обучающийся называет свое имя. Кто ошибся, выходит из игры или получает штрафное очко, которое потом нужно будет отработать.

– Преподаватель показывает обучающимся красивую книгу и просит угадать, сколько в ней страниц. При этом он подсказывает, больше или меньше. Кто угадал, получает право полистать книгу.

– Группа делится на 2 команды. Преподаватель выдает командам сигнальные карточки, затем называет число, которое команды должны построить из этих карточек. Какая команда справится быстрее?

– Преподаватель раздает обучающимся различные номера (16, 27, 4). Ведущий запускает волчок и называет номер, участник с этим номером бежит и останавливает волчок, если успел, то сам становится ведущим.

– Группа встает в круг и рассчитывается по порядку номеров. Ведущий называет номер, обучающийся с этим номером быстро говорит свое имя. Если ведущий назвал два номера, то они меняются местами, ведущий старается занять свободное место.

Игры с фразами

Цель: тренировать обучающихся в умении строить правильные фразы и применять все изученные грамматические правила.

«Снежный ком»

P 1 — I have a pen in my bag.

P 2 — I have a pen and a pencil in my bag.

P 3 — I have a pen, a pencil and an eraser in my bag. И т. д.

«Бюро находок»

В начале игры педагог просит обучающихся закрыть глаза, а сам быстро и осторожно собирает с парт различные учебные принадлежности (ручку, пенал, тетрадь, учебник...) и относит их к себе на стол. Затем просит обучающихся открыть глаза. Найти свои вещи можно в «Бюро находок», ответив правильно на вопрос: «Whose book is this?». Играем с фразой «It is my book. It is my green book». И т.д.

Можно усложнить задание: «What are you looking for? Describe your book».

Грамматические игры

Цель: научить обучающихся употреблять речевые образцы, которые содержат определенные грамматические трудности; создавать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца.

«Игра с картинкой»

Для усвоения структуры в Present Continuous обучающимся предлагается угадать, что делает тот или иной персонаж, изображенный на картинке, которую они пока еще не видели.

Обучающиеся задают вопросы: P 1: Is the girl sitting at the table?

T: No, she is not.

P 2: Is the girl standing?

T: Yes, she is.

Побеждает тот, кто правильно угадал действие на картинке.

«Что ты любишь делать?»

Один из обучающихся загадывает, что он любит делать, остальные задают ему вопросы. Например: Do you like to swim?

Do you like to play football?

Отгадавший становится ведущим.

«Plurals»

Педагог бросает мяч обучающемуся и называет существительное в единственном числе. Обучающийся ловит мяч, называет это слово во множественном числе и бросает мяч обратно педагогу. Вместо педагога может выступать любой обучающийся.

«Вчера»

Предварительная подготовка. Педагог распечатывает и вырезает по 5 карточек на каждого обучающегося.

Непосредственная подготовка. Педагог раздает шаблоны и предлагает обучающимся дописать вопросы. Затем все полоски сворачиваются в трубочки, кладутся в коробку и перемешиваются.

Ход проведения. Игрок «А» достает одну трубочку, разворачивает ее и задает вопрос игроку «В». Тот отвечает и сам достает вопрос, чтобы задать его игроку «С». Игра продолжается до тех пор, пока в коробке не останется ни одной трубочки.

What did youyesterday?

What time did youyesterday?

Where did youyesterday?

How did youyesterday?

Who did you.....yesterday?

«Принять передачу»

В процессе этой игры нужно передавать определенный предмет (это может быть ручка, мяч, все что угодно) в течение одной минуты от одного обучающегося другому. Когда время истечет, тот, у кого останется в руках этот предмет, должен выполнить определенное задание, например, перевести что-то или ответить на вопрос. Как правило, в процессе этой игры все очень оживлены и активны. Плюсом такого рода игры является то, что ее можно применять как со взрослыми, так и с детьми при изучении любой темы без исключения.

«Сыщик»

Пока один обучающийся выходит, можно спрятать что-то в аудитории, его задача найти это, проговаривая при этом, где это может находиться, задавая вопросы. Это хороший способ

учить предлоги в английском языке, которые так часто вводят в смятение обучающихся.

«Воспоминания»

Непосредственная подготовка. Педагог выписывает на доску имена участников игры.

Ход проведения. Для примера педагог вспоминает какое-нибудь событие из своей жизни и связанные с ним эмоции, например: *Two years ago I was happy because I had a wonderful holiday.* Он говорит игрокам: *Two years ago I was happy. How do you think why?* Участники игры по очереди выдвигают свои гипотезы, например, такие:

Игрок А: *May be you bought a car?*

Игрок В: *May be you moved to a new flat?*

и т.д.

Ради шутки, кто-то из участников игры может озвучить и совсем фантастическую версию, типа: *May be you won a million dollars?* В данном случае степень вероятности события неважна, главное – чтобы игрок мог сформулировать свою мысль. Угадавший выигрывает 1 очко, которое педагог фиксирует на доске, и сам вспоминает событие из своей жизни. Прилагательные и причастия, описывающие эмоции, не должны повторяться! Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник, хотя бы один раз, не загадает свое событие. В финале заработанные баллы суммируются, и определяется победитель игры.

«Пазлы»

Отличная игра, нацеленная на командную работу. Она подходит для повторения времен, фраз, оттачивания навыков

чтения и т.д. Как играть в пазлы? На бумаге пишутся 3–5 предложений разным цветом; затем лист разрезается так, чтобы разделить все фразы; слова перемешиваются и складываются в шапку; группа делится на 2–3 команды, и каждая поочередно собирает предложения; побеждает та команда, которая быстрее сложит все слова в правильном порядке, чтобы получились исходные предложения.

Грамматические игры на уроках немецкого языка

«Рекорды Гиннеса или 3 степени сравнения прилагательных»

Преподаватель предлагает обучающимся издать собственную книгу рекордов Гиннеса в группе. Дело встало за немногим, всего лишь за рекордами. Совсем нетрудно узнать, кто учится хорошо, кто лучше, а кто лучше всех. Кто самый высокий, кто маленький, кто старше всех, кто младше, у кого с собой больше тетрадей, кто лучше декламирует стихи, у кого длиннее всех волосы... Так всей группой можно выявить претендентов попасть в книгу рекордов.

«Прятки»

Преподаватель вешает на доску большую картину комнаты и, посчитавшись, выбирается обучающийся, который будет прятаться. Он выходит к доске и загадывает то место на картине, где он спрячется. Группа должна найти его, задавая вопросы типа:

Bist du unter dem Tisch?

Bist du auf dem Schrank?

Кто нашел, тот прячется следующим.

«Жмурки»

Галящему завязывают платком глаза, он должен найти обучающихся, которые могут передвигаться на ограниченной территории. Поймав кого-либо, он должен угадать, кто это и спросить: *Bist du Lena?* (например). Получив утвердительный ответ, галящий становится игроком, а получив отрицательный, продолжает галить.

Играть могут 2 ученика. Одному завязывают глаза, и он ищет второго, задавая вопрос: *Wo bist du, Peter?* Второй же ученик, отвечая «*Ich bin hier!*», должен уйти от первого.

«Цепочка»

1. Преподаватель пишет на доске несколько предложений, но так, чтобы слова стояли слитно, например:

Wirgehenindieschule.

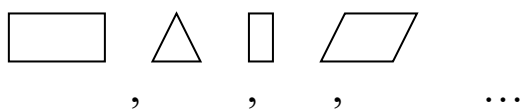
Wirsindfleißigeschüler.

Затем преподаватель объясняет, что слова, чтобы не растеряться, взяли за руки, но обучающимся надо разбить эту цепочку и написать существительные с большой буквы.

2. Преподаватель раздает обучающимся карточки, на которых написаны отдельные слова. Кто быстрее составит из этих слов предложение?

wir Ihnen zum gratulieren
Geburtstag

3. Преподаватель предлагает обучающимся поиграть в члены предложения. Он вызывает несколько человек к доске и говорит, кто каким членом предложения будет, затем раздает каждому соответствующие карточки.



Преподаватель говорит предложения, а обучающиеся тут же встают в ряд, так, чтобы получилась схема предложения.

«Веселые старты»

Группа делится на команды (желательно, чтобы в команде было не более 6 человек). Команды выстраиваются в проходах, их задача – проспрягать глаголы, например: *helfen* (1 команда), *schreiben* (2 команда). По сигналу преподавателя первые участники команд подбегают к доске и пишут соответственно:

ich helfe ich schreibe

и так, пока команды не проспрягают данные им глаголы. При подведении итогов учитывается не только скорость, но и качество. По такому же принципу можно проверять, как обучающиеся усвоили склонение существительных по падежам и т. д.

«Кому что?»

1. Преподаватель предлагает узнать, кто в группе самый внимательный. Для этого он читает предложения или текст, а обучающиеся, сидящие на первом ряду, выписывают существительные, на втором ряду — глаголы, на третьем — прилагательные. Победит тот, кто напишет все слова правильно и ни одного не пропустит.

Также преподаватель может читать глаголы, тогда обучающиеся выписывают:

1 ряд — сильные глаголы

2 ряд — слабые глаголы

3 ряд — неправильные глаголы

или:

1 ряд — глаголы движения

2 ряд — глаголы перемены состояния

3 ряд — глаголы исключения

2. Преподаватель читает текст, а обучающиеся должны внимательно слушать и узнавать грамматические формы (например, существительные в дательном падеже или прилагательные в сравнительной степени...). Тот, кто узнал, поднимает руку.

«Perfekt»

1. Один обучающийся выходит к доске и придумывает, что он вчера делал. Группа его спрашивает: «Was hast du gestern gemacht?» На что он отвечает: «Ich habe das gemacht» и изображает задуманное действие. Обучающиеся должны угадать, задавая ему вопросы:

Hast du gearbeitet? Hast du geschrieben? Hast du gesungen?

На что он дает соответствующий ответ:

Nein, ich habe nicht gearbeitet.

Ja, ich habe gesungen.

Тот, кто правильно угадал, какое действие изобразил обучающийся у доски, становится на его место.

2. Один обучающийся выходит к доске, внимательно смотрит на группу и отворачивается. Преподаватель показыва-

ет, кому, что надо сделать; так в группе происходят некоторые перемены. Затем галящий поворачивается и называет, что изменилось:

Du bist aufgestanden.

Du hast eine Jacke angezogen.

Du hast das Buch aufgemacht.

3. Преподаватель дает группе ситуацию, например, показывает картинку, на которой изображена плачущая девочка и спрашивает у группы:

Warum weint das Mädchen? Was ist ihr passiert?

Группа должен угадать, из-за чего плачет девочка. Для этого обучающиеся задают вопросы:

Hat sie eine schlechte Note bekommen?

Ist sie vom Fahrrad gefallen?

Побеждают два человека: кто назовет причину правильно и тот, кто придумает больше всего причин.

Игры для обучения чтению

Цель: тренировать обучающихся правильно читать слова, предложения, тексты; в предложениях соблюдать интонацию; повторить правила чтения данных слов.

«Конкурс теледикторов»

Необходим экран телевизора (рамка) и микрофон. Обучающиеся читают текст, например, о погоде. Кто это сделает выразительнее?

«Составь слово»

Педагог пишет на доске слово, например «representative». Обучающиеся составляют из букв данного слова новые слова, которые педагог или сами обучающиеся записывают на доске.

Выигрывает предложивший последнее слово.

«Две первые буквы»

Педагог просит обучающихся придумать слова, у которых первые буквы одинаковы с написанным на доске слогом. Например:

Be Sa

Beat Saw

Been Sat

Bee Same

Belong Salt

Beast Sack

«Суперсекретарь»

Группа делится на две команды. По одному игроку выходят от каждой команды к доске и записывают предложение, которое им диктует педагог. Это предложение надо правильно еще и прочитать. Игра заканчивается, когда все игроки во всех командах вышли к доске по одному разу.

Правильное предложение: 5 очков. За каждую ошибку вычитается по 1 очку.

«Active Bingo»

Данная игра может осуществляться в двух вариантах: упрощенном на начальном этапе работы с повышением уровня владения лексико-грамматическим навыком, и усложненном на этапе контроля усвоения навыка. В упрощенном варианте преподаватель делит группу на несколько команд и раздает им карточки, представляющими слова из предложения, которое он будет читать. У каждого обучающегося в группе одна карточка с одним словом из предложения. После знакомства с карточками, преподаватель объясняет: «На доске приведен текст, в котором есть ваши предложения. Вам необходимо составить предложение из слов, данных на карточке, и найти его в тексте, а затем перевести». По итогам составления предложений та команда, которая быстрее всех завершает задание, кричит «Bingo!». После того, как команда завершила свое задание, они выделяют предложение в тексте, читают его и переводят. После этого происходит чтение всего текста. Для обучающихся с низким уровнем развитости лексико-грамматического навыка приемлемо использовать данное упражнение с максимальным числом разбитых предложений от 2–4. Для обучающихся с более высокими показателями можно расширить предложения, выдав каждой команде по 4 предложения, которые нужно составить и найти в тексте.

«Найди слово»

Обучающиеся делятся на две команды. Преподаватель раздает им комплекты карточек с записанными на них словами. На интерактивной доске представлены два комплекта картинок, каждая из них в соответствии с полученными карточка-

ми. Обучающимся дается время на работу в группе: им необходимо прочитать все слова и подобрать к ним карточки на мультимедийной доске. После того, как время на выполнение задания истекло, обучающиеся выбирают спикера, который будет работать у доски. Двое обучающихся размещают изображения в соответствии с последовательностью слов в карточке и последовательно читают каждое.

Затем происходит закрепление непосредственно навыка поиска слова в предложении: преподаватель представляет на доске объемный текст, в котором представлены слова, имеющиеся на карточке. Требуется по истечении ограниченного временного промежутка подсчитать, сколько раз встречается слово, которое есть у обучающегося на карточке. Для обучающихся с низкими показателями сформированности лексико-грамматического навыка время на выполнение упражнения: до 40 секунд, для обучающихся с удовлетворительными показателями: до 30 секунд, для обучающихся с высокими/хорошими показателями: до 20 секунд. После этого преподаватель задает вопрос: «How many words have you found?». Используя англоязычные числительные, обучающиеся представляют свои результаты.

«Визуальная игра»

Одним из наиболее эффективных способов при повышении уровня умений чтения является составление схемы или плана текста с выделением наиболее значимой информации. С этой целью используется такой вид деятельности как визуальная игра на составление блок-схемы.

Работа организуется в соответствии со следующими условиями: обучающиеся получают текст и читают его два ра-

за. Первый раз — ознакомительный, необходимо уловить основное содержание текста. Второй раз — поисковое чтение в соответствии с конкретными вопросами, зафиксированными преподавателем. После отбора необходимого материала студенты составляют блок-схему, выделяя ключевые смысловые опоры и подкрепляя их краткой информацией из текста. Таким образом происходит составление наглядного плана или схемы текста, где обучающиеся фиксируют основное содержание и одновременно учатся отбирать только основную информацию.

Приведем пример применения визуальной игры на основе текста «Ann and her family». Стимульными вопросами, отвечая на которые студенты отбирают необходимую информацию из текста и помещают ее в блок-схему, могут быть:

1. Where does Ann live?
2. What are Ann's parents?
3. What's Ann's sister's name? How old is she?
4. Where do Ann's grandparents live?
5. Does Ann have any animals? What is it's name?

Обучающимся необходимо ответить на поставленные вопросы и внести полученные данные в блок-схему.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что весь комплекс дидактических игр на формирование умений чтения включает в себя следующие уровни:

- уровень работы с отдельным словом;
- уровень работы с отдельной фразой, предложением;
- уровень работы с текстом и его частями;
- уровень работы с партнером по общению.

«Методика кластеров»

В аудитории организуется беседа на тему «Weather». После обсуждения была определена тема «Seasons of the year». На интерактивной доске представляется облако тэгов, в которых присутствуют разнообразные англоязычные слова. Обучающиеся должны прочитать слова на английском языке, входящие в облако тэгов, а затем выделить из них те, которые могли бы входить в данную тематику. Далее преподаватель использует интерактивную доску, а обучающиеся — свои тетради. Обучающиеся ищут на интерактивной доске и называют те слова, которые, на их взгляд, входят в выделенную тему. Вскоре на доске получается кластерная система слов и выражений, объединенная одной тематикой (рисунок 7).



Рисунок 7

Затем обучающиеся должны прочитать текст первый раз. Им раздаются индивидуальные карточки с текстом, и дается время для самостоятельного чтения (до 5–8 минут).

Seasons

There are four seasons in a year: autumn, winter, spring and summer. In autumn it is rainy. I wear a coat. In winter it is snowy. I wear a hat. In spring it is not cold. I don't wear a coat. In summer it is hot. I wear a T-shirt. Many flowers, fruits and vegetables grow in summer and in autumn.

Для того чтобы проверить правильность своего прогноза перед чтением текста, обучающиеся обращаются к кластер-схеме в своей тетради и отмечают те слова, которые присутствовали в ней перед чтением. Вопросно-ответным методом преподаватель узнает, насколько верно обучающимся удалось приблизиться к значению слова, сколько слов они верно предположили на начальном этапе работы. В соответствии с ответами обучающихся преподаватель на интерактивной доске отмечает те слова, которые были верно употреблены в тексте.

Преподаватель может задавать сначала общие вопросы по содержанию текста, а затем демонстрировать «неправильные» иллюстрации к тексту. Обучающиеся должны внести свои корректировки. Они, с опорой на текст, исправляют допущенные ошибки, формируя вариант приведенного текста на интерактивной доске.

После этого текст может быть поделен на смысловые разделы, каждый раздел может быть озаглавлен. Обучающиеся могут использовать при этом иллюстрации на интерактивной доске. Они могут по желанию выходить к доске и преобразовывать текст.

Игры для обучения аудированию

Цель: научить обучающихся понимать смысл однократного высказывания; научить их выделять главное в потоке информации; развивать слуховую память.

Можно проводить игры на аудирование текста, не имея ни картинок, ни рисунков, ни заранее приготовленных вопросов и т. д. Это игры на развитие аудитивной памяти. Педагог читает текст в нормальном темпе, играющие слушают. После прослушивания текста педагог предлагает записать слова, которые каждый участник игры запомнил. Затем педагог читает текст еще раз и дает задание – выписать группы слов и запомнившиеся фразы. После этого участники игры восстанавливают текст по памяти, пользуясь своими записями. Побеждает тот, кто наиболее точно передаст содержание текста. Тексты можно использовать из учебников, дополнительных книг по английскому языку или придуманные самим педагогом. Главное превратить элементарный текст в интересную игру.

«Повтори» или «Эхо»

Педагог произносит предложения. Обучающиеся повторяют. Побеждает тот, кто не сделает ни одной ошибки.

«Если слышишь – сядь»

Игра начинается стоя. Педагог просит играющих сесть, если они услышат слова, начинающиеся на определенный звук.

«Пожалуйста»

Игру можно проводить после того, как обучающиеся научились понимать и выполнять команды. Команд становится

все больше и больше, и необходимо продолжать тренировку. По условиям этой игры обучающиеся должны выполнять команды только в том случае, если ей предшествует слово «please». Обучающийся, сделавший ошибку, выбывает из игры. Побеждает тот, кто не сделал ни одной ошибки.

«Снежный ком»

Обучающиеся повторяют за педагогом удлиняющиеся фразы в ускоренном темпе. Тот, кто допустил ошибку, выбывает из игры. Побеждает тот, кто остается последним.

«Найди правильный ответ»

Педагог читает текст или звучит запись текста. После прослушивания даются вопросы и варианты ответов. За каждый правильный ответ играющий получает очко или фишку.

«Simon says»

Это хорошая и интересная игра, в которой нужно проявлять внимание и активность. Преподаватель говорит на английском, какое движение нужно сделать, начиная каждое предложение со слов «Simon says», но сам при этом иногда делает то, что говорит, а иногда — совершенно другое движение. Задача обучающихся — выполнить именно то движение, которое было озвучено, не обращая внимание на то, какое движение выполняет педагог.

Игры для обучения говорению

Цель: помочь обучающимся правильно выразить свое мнение, не бояться делать высказывания на иностранном языке.

«Прокомментируй, что услышал»

Педагог предлагает водящему сказать несколько предложений на одну из устных тем. Водящий говорит, например: «My name is Mike Orlov. I am twelve. I go to school» и т.д.

Педагог вызывает по очереди представителей обеих команд с просьбой прокомментировать сообщение водящего. Например:

1. His name is Mike Orlov.
2. He is twelve.
3. He goes to school.

«Составь предложение»

Педагог называет слово, например «a pencil-case», и бросает мяч кому-либо из обучающихся. Участник, поймавший мяч, должен придумать предложение с этим словом и бросить мяч педагогу. Когда все обучающиеся придумали по одному предложению с данным словом, педагог называет другое слово и игра продолжается. Участник, который не смог придумать предложение или допустил в нем ошибку, выбывает из игры.

Игры для обучения письму

«Лесенка»

Педагог делит игроков на две команды. Контрастным мелом в левом верхнем углу доски он пишет по вертикали слово из пяти букв, например:

g
r
a
s
s

Ход проведения. Игроки команды «А» дописывают по горизонтали к каждой

букве этого слова другие пятибуквенные слова, выделяя последнее

контрастным мелом, примерно так:

g r e a t
r o u n d
a b o u t
s u g a r
s t a l l

Затем игроки команды «В» также, в свою очередь, приписывают по вертикали к каждой букве последнего слова команды «А» пять слов из пяти букв, не забывая при этом выделить последнее контрастным мелом, допустим так:

g r e a t
r o u n d
a b o u t
s u g a r

s m a l l
h o g i e
e u a g m
e t i h o
p h n t m

Далее игроки команды «А» снова дописывают слова по горизонтали, предположим так:

g r e a t
r o u n d
a b o u t
s u g a r
s m a l l
h o g i e n j o y
e u a g m o n t h
e t i h o f t e n
p h n t n u r s e

После этого, вновь наступает очередь игроков команды «В» приписать свои слова по вертикали, например, так:

g r e a t
r o u n d
a b o u t
s u g a r
s m a l l e a r n
h o g i e n j o y
e u a g m o n t h
e t i h o f t e n
p h n t n u r s e
o n i h m
i e v o p

s l e r t
e e r t y

и т.д.

Проигрывает команда, не сумевшая дописать в свою очередь нужные слова.

Смешанные игры

«Животные»

Узнайте лишнее слово и назовите его порядковый номер.

Например:

1. Dog. 2. Cat. 3. Sheep. 4. Cheetah. 5. Cow. (Cheetah, because...)

1. Hunt. 2. Hide. 3. Write. 4. Run. 5. Live. (Write, because...)

Объясните свой выбор.

«Угадай»

Группа делится на две команды. Обучающийся одной команды уходит из аудитории, тем временем вторая команда задумывает название предмета. Когда обучающийся возвращается, его команда помогает ему отгадать задуманное слово, подсказывая признаки предмета. Затем команды меняются. Подсказки: It is white. We use it at the lesson. We write it on the blackboard. It is a chalk.

Коммуникативные игры

Данные игры способствуют осуществлению следующих задач:

– научить обучающихся выражать мысли в их логической последовательности;

- обучать их речевой реакции в процессе коммуникации;
- развивать компенсаторные умения (умение при дефиците языковых средств выходить из трудного положения за счет использования синонима, перифраза и т. д.).

«Угадай город»

Водящий задумывает название какого-либо города. Играющие задают ему вопросы, например:

«Is it in Great Britain (the USA, Russia)?»

«Is it the capital of Russia?»

«Is it on the river Volga?»

«Is it an industrial city?» и т.д.

«Закончи рассказ»

Педагог предлагает обучающимся прослушать начало рассказа. На самом интересном месте он останавливается и дает обучающимся 2–3 минуты на обдумывание концовки рассказа. Педагог вместе с обучающимися определяет победителя.

«Достопримечательности»

Группа делится на две команды: туристов и гидов. Туристы задают вопросы о достопримечательностях того или иного города, гиды отвечают. Через некоторое время команды меняются ролями.

«Да и нет»

Обучающиеся по очереди задают своим оппонентам вопросы, на которые можно отвечать только «да» или «нет». За каждый правильный вопрос и за каждый верный ответ — очко.

Отвечая на вопрос, обучающийся получает право задать вопрос тому, кто только что спрашивал его.

«Безголосый постоялец»

Предварительная подготовка. Распечатайте и вырежьте карточки с проблемами, которые могут ожидать гостя в номере отеля.

Непосредственная подготовка. Разложите карточки на своем столе лицевой стороной вниз.

Ход проведения. Игрок «А» выходит и, взяв любую карточку, читает про себя ее содержание. Далее он изображает из себя постояльца отеля, у которого пропал голос, и он пытается мимикой объяснить администратору свою проблему. Игроки «в зале» поочередно выдвигают свои гипотезы типа: *Is there no hot water in the shower?* и т.п. Угадавший игрок сам вытягивает затем карточку и т.д. Упражнение продолжается до тех пор, пока все карточки не будут обыграны.

Карточки:

The shower in your room doesn't work.

The toilet in your room doesn't work.

The basin in your room doesn't work.

The hairdryer in your room doesn't work.

The air-conditioner in your room doesn't work.

The TV in your room doesn't work.

The fridge in your room doesn't work.

The safe in your room doesn't work.

One of the plugs in your room doesn't work.

One of the night-lights in your room doesn't work.

There is no hot water in your room.

There is no shampoo in your room.

There is no soap in your room.

There is no toilet paper in your room.

There are no towels in your room.

There is no blanket in your room.

«Рассеянный покупатель»

Непосредственная подготовка. Разложите карточки на своем столе лицевой стороной вниз. Выпишите на доску имена участников игры.

Ход проведения. Игрок «А» выходит к столу, берет любую карточку и, никому не показывая, читает ее. Далее он изображает из себя покупателя, который пришел в магазин, но забыл название нужной ему вещи. Его диалог с однокоренными в роли продавцов может выглядеть так:

Игрок А: *Have you got one of those things that we need for camping at night?*

Игрок В: *Would you like a tent?*

Игрок А: *No, I wouldn't.*

Игрок С: *Would you like a sleeping bag?*

Игрок А: *Yes, I would.*

Таким образом, по номеру попытки игрок «С» получает 2 очка, которые педагог фиксирует на доске напротив его имени. Затем в роли рассеянного покупателя выступает игрок «В» и т.д. За использование пантомимы и однокоренных слов «покупатель» дисквалифицируется! Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник не проведет свой раунд. В финале заработанные баллы суммируются и определяется победитель игры.

Карточки:

candle	doorbell
fishtank	handkerchief
kite	lipstick
rope	screwdriver
skateboard	sleepingbag
tin-opener	torch

«Интервью»

Такое задание подойдет и для взрослых, и для детей. Несколько студентов в группе, а может и каждый студент должен получить задание провести опрос своих сокурсников с целью получить необходимую информацию, а потом представить ее всей группе. Это задание хорошо подходит при изучении времен. Таким образом, каждый может задавать вопросы типа «Have you ever broken a leg? Have you ever travelled by plane etc». В ходе игры можно свободно перемещаться по классу, проводя мини-интервью с участниками.

«Разговорная речь»

Непосредственная подготовка: Запишите на доске имена игроков (4–8 человек).

Ход проведения. Каждый участник игры по очереди рассказывает свой любимый анекдот. Игрок, который его знает, прерывает рассказчика и заканчивает сам. Если ему удалось это сделать, он зарабатывает 1 очко, которое преподаватель фиксирует на доске напротив его имени. Если рассказчика никто не прервал, и он закончил свой анекдот, то 1 очко зарабатывает он. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее

участник не расскажет свой любимый анекдот. В финале полученные баллы суммируются, и определяется победитель игры.

Вариации. В мини-группе каждый участник может рассказать по 2 анекдота.

Таким образом, геймификация процесса формирования межкультурной педагогической компетентности способствует не только развитию раскрепощенной в коммуникативном плане личности, но и, во-первых, помогает избежать так называемого «культурного шока» при встрече с иноязычной культурой; во-вторых, в определенной степени помогает адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; в-третьих, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; в-четвертых, сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

Организация познавательной деятельности в игровой форме выполняет свою самостоятельную функцию в учебном процессе, которая не может быть выполнена другими методами, равно как и наоборот: игра не может заменить собой ни лекций, ни семинаров, ни других форм занятий. Но вместе с тем, игровая познавательная деятельность позволяет как нельзя лучше прочувствовать исследуемый механизм или явление (в нашем случае речь идет о межкультурном общении), «испытать» его в условиях аудиторных занятий, что способствует их более глубокому пониманию, а также практическому освоению изучаемого предмета.

На занятиях с элементами геймификации происходит закрепление и углубление знаний, полученных на лекциях, совершенствование умений в их применении, создаются условия для активного обмена опытом обучающихся. Ученые полага-

ют, что главная функция игрового занятия — обучение в действии, и чем ближе игровая деятельность обучаемых к реальной, тем выше познавательный эффект. Освоение практических действий в игре отличается от традиционного процесса выработки умений и навыков.

Во-первых, в игре моделируются действия, которые как бы выходят за рамки квалифицированной характеристики специалиста с необходимым для него набором умений и навыков. В игре усваиваются социальные взаимоотношения не только внутри группы, но и внешние системообразующие связи, к которым у специалиста должно быть сформировано свое отношение.

Во-вторых, в игре создаются проблемные ситуации, выход из которых должен найти сам игрок в рамках заданной ему роли.

В-третьих, игра требует наличия «отрицательных» ролей или отрицательного содержания ролей.

В-четвертых, игра более эффективна в процессе группового формирования умений и навыков [63].

Целью геймификации на занятиях по иностранному языку является не только тренировка определенных поведенческих образцов, а побуждение студентов выработать гибкие стратегии поведения для лучшего понимания других культур, распознавания возможных межкультурных конфликтов и поиска путей их преодоления. Будущие педагоги должны быть поставлены в ситуацию, в которой возможна спонтанная интеракция, способствующая выработке определенных поведенческих паттернов. Игра должна позволить обучающимся ощутить эффективность кооперативного взаимодействия с однокурсниками.

Геймификация позволяет будущим педагогам познакомиться с механизмом восприятия иноязычной культуры, проникнуть в ее сущность, лучше осознать, что такое межкультурное различие, «культурный шок» и пути выхода из него, что способствует эффективному формированию у них межкультурной педагогической компетентности.

Выводы по главе 4

Геймификация процесса формирования межкультурной педагогической компетентности способствует не только развитию раскрепощенной в коммуникативном плане личности, но и, помогает избежать так называемого «культурного шока» при встрече с иноязычной культурой. Кроме того, в определенной степени геймификация вышеназванного процесса помогает адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры и сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

Организация познавательной деятельности в игровой форме выполняет свою самостоятельную функцию в образовательном процессе, которая не может быть выполнена другими методами, равно как и наоборот: игра не может заменить собой ни лекций, ни семинаров, ни других форм занятий. Но вместе с тем, игровая познавательная деятельность позволяет как нельзя лучше прочувствовать исследуемый механизм или явление (в

нашем случае речь идет о межкультурном общении), «испытать» его в условиях аудиторных занятий, что способствует их более глубокому пониманию, а также практическому освоению изучаемого предмета.

На занятиях с элементами геймификации происходит закрепление и углубление знаний, полученных на лекциях, совершенствование умений в их применении, создаются условия для активного обмена опытом обучающихся. Ученые полагают, что главная функция игрового занятия — обучение в действии, и чем ближе игровая деятельность обучаемых к реальной, тем выше познавательный эффект. Освоение практических действий в игре отличается от традиционного процесса выработки умений и навыков.

Во-первых, в игре моделируются действия, которые как бы выходят за рамки квалифицированной характеристики специалиста с необходимым для него набором умений и навыков. В игре усваиваются социальные взаимоотношения не только внутри группы, но и внешние системообразующие связи, к которым у специалиста должно быть сформировано свое отношение.

Во-вторых, в игре создаются проблемные ситуации, выход из которых должен найти сам игрок в рамках заданной ему роли.

В-третьих, игра требует наличия «отрицательных» ролей или отрицательного содержания ролей.

В-четвертых, игра более эффективна в процессе группового формирования умений и навыков.

Как было отмечено в главе, геймификация процесса формирования межкультурной педагогической компетентности позволяет будущим педагогам познакомиться с механизмом восприятия иноязычной культуры, проникнуть в ее сущность,

лучше осознать, что такое межкультурное различие, «культурный шок» и пути выхода из него, что способствует эффективному формированию у них межкультурной педагогической компетентности.

Педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, способен создать билингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации, что является адекватным ответом на вызовы сегодняшнего дня, атрибутами которого являются возросший миграционный поток и необходимость интенсификации адаптационных процессов детей мигрантов в рамках билингвальной образовательной среды, что положительным образом скажется на поступательном движении Российской Федерации к социальному процветанию и к интеллектуальному обществу толерантных граждан нашего государства.

Заключение

В настоящее время актуализируется значимость билингвального образования в силу того, что решения глобализационных проблем современного социума требует усилий представителей различных языковых сообществ и культур. В этой связи очевидна необходимость начинать процесс формирования билингвальной личности с дошкольного возраста.

Билингвизм — сложный феномен, являющийся предметом исследования лингвистики и социологии, а также методики преподавания иностранных языков. Учитывая тот факт, что билингвизм возникает там, где происходит интеграция разных культур, важно определить его роль. В частности, билингвизм обеспечивает процесс обогащения индивида культурными ценностями многообразных этносов.

Современный этап развития российского общества маркирован увеличением количества детей с миграционной историей. В этой связи чрезвычайно актуальной видится проблема создания билингвальной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях Российской Федерации с целью адаптации данных детей к реалиям современного социума.

Наличие мультикультурного общества и, как следствие, наличие мультикультурных классов в школе и мультикультурных групп в дошкольных образовательных организациях на этапе современного развития РФ делает актуальной проблему создания билингвальной образовательной среды в данных организациях.

Билингвальная образовательная среда — это совокупность образовательных факторов, организованных на принци-

пах межкультурной коммуникации и лингвистики, с которыми ребенок дошкольного возраста находится в прямых или косвенных взаимоотношениях в режиме формирования у него качеств билингвальной личности.

Билингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации может организовать только педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, способный воспитать подрастающее поколение в духе толерантности к другим культурам, способное коммуницировать как на родном, так и на иностранном языке, что соответствует требованиям современного социума к подрастающему поколению.

Базисом становления проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности является факторный анализ. Развитие идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе модернизации высшего педагогического образования во многом предопределяется группой политико-экономических, социально-культурных, социально-педагогических, социально-психологических факторов, оказывающих существенное влияние на процесс формирования данного вида компетентности.

Содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности включает в себя четыре компонента. Содержание каждой компетенции как компонента межкультурной педагогической компетентности раскрыто в соответствии с функциями процесса ее формирования: мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной и интегративно-личностной.

Педагог, обладающий сформированной межкультурной педагогической компетентностью, способен смоделировать би-

лингвальную образовательную среду в дошкольной образовательной организации. В этой связи профессиональная подготовка билингвального педагога должна содержать в себе элементы, которые он сможет экстраполировать в плоскость практической реализации формирования билингвальной личности детей дошкольного возраста. В силу этого особую значимость приобретают интерактивные методы подготовки данных педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности. Одним из важных направлений профессиональной подготовки педагогов системы дошкольного образования является применение метода геймификации в процессе их обучения в высшей школе.

Библиографический список

1. **Аббасова, Л. И.** Подготовка будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности / Л. И. Аббасова — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69-2. — С. 4–7.

2. **Адлер, А.** Понять природу человека. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : АСТ, 2023. — 480 с. — ISBN 978-5-17-161165-1. — Текст : непосредственный.

3. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В. И. Андреев. — Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. — 565 с. — Текст : непосредственный.

4. **Андреев, В. И.** Педагогика: учеб. курс для творческого самообразования / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновац. технологий, 2003. — 608 с. — ISBN 5-93962-039-6. — Текст : непосредственный.

5. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 2-е изд., стер. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 576 с. — Текст : непосредственный.

6. Белая книга. Будущее Европы. Перспективы и сценарии для ЕС27 к 2025 году. Европейская комиссия COM(2017)2025 от 1 марта 2017 — Текст : электронный // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого : официальный сайт. — 2024. — URL: <https://www.spbstu.ru/upload/inter/white-paper-future-eu.pdf> (дата обращения: 16.12.2024).

7. **Белянин, В. П.** Психолингвистика / В. П. Белянин. — М. : Флинта, МПСИ, 2003. — 232 с. — ISBN 5-89349-371-0, ISBN 5-89502-421-1. — Текст : непосредственный.

8. **Библер, В. С.** Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер — Текст : непосредственный // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31–43.

9. **Библер, В. С.** Школа диалога культур: концепция / В. С. Библер — Текст : непосредственный // Частная школа. — 1993. — № 1. — С. 37–44.

10. **Блумфилд, Л.** Язык / Л. Блумфилд; пер. с англ. — 4 изд. — М. : Либроком, 2010. — 580 с. — ISBN 978-5-397-01189-1. — Текст : непосредственный.

11. **Богданова, О. А.** Проблема повышения квалификации в области информационных технологий педагогов дошкольного образования / О. А. Богданова — Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2015. — № 3. — С. 52–56.

12. **Богданова, О. А.** Эдьютейнмент как особый тип учения / О. А. Богданова — Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2014. — № 4. — С. 61–65.

13. **Бодалев, А. А.** Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 199 с. — Текст : непосредственный.

14. **Болина, М. В.** Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Болина Марина Владимировна, 2000. — 165 с.

15. **Борисенков, В. П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3–10.

16. **Булгарова, Б. А.** Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма / Б. А. Булгарова,

М. А. Брагина, Н. В. Новоселова, Е. А. Золотых — Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2017. — Т. 14, № 3. — С. 384–392. — DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392.

17. **Бутенко, Н. В.** Микросоциальная среда как условие формирования культурного взаимодействия детей 5–6 лет / Н. В. Бутенко, Н. А. Дильдина — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2019. — № 5. — С. 34–48.

18. **Быстрой, Е. Б.** Геймификация процесса формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего педагога / Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. — 256 с. — ISBN 978-5-93162-393-1. — Текст : непосредственный.

19. **Быстрой, Е. Б.** Использование интерактивных методов преподавания иностранных языков в процессе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию / Е. Б. Быстрой, И. А. Скоробренко — Текст : непосредственный // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 20 марта 2019 года). — Новосибирск : Изд-во СибГУПС, 2019. — С. 23–28.

20. **Быстрой, Е. Б.** Межкультурный подход к профессиональной подготовке будущего учителя: монография / Е. Б. Быстрой. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2000. — 259 с. — ISBN 5-85716-338-2. — Текст : непосредственный.

21. **Быстрой, Е. Б.** Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства / Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова, Б. А. Артеменко. — Челябинск : ЗАО

«Библиотека А. Миллера», 2020. — 81 с. — ISBN 978-5-93162-356-6. — Текст : непосредственный.

22. **Быстрой, Е. Б.** Современные образовательные технологии, используемые при обучении иностранным языкам / Е. Б. Быстрой, М. Г. Заседателева. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. — 218 с. — ISBN 978-5-93162-360-3. — Текст : непосредственный.

23. **Быстрой, Е. Б.** Формирование межкультурной педагогической компетентности будущих учителей: монография / Е. Б. Быстрой. — СПб. : Изд-во Медуза, 2003. — ISBN 5-89399-009-9. — 123 с. — Текст : непосредственный.

24. **Быстрой, Е.Б.** Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Быстрой Елена Борисовна, 2006. — 506 с.

25. **Вайнрайх, У.** Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх; пер. с англ. и комм. Ю. А. Жлуктенко. — Киев : Изд-во при КГУ Изд. объедин. Вища школа., 1979. — 263 с. — Текст : непосредственный.

26. **Вайнрайх, У.** Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх — Текст : непосредственный // Новое в лингвистике. — 1972. — Вып. 6. — С. 25–60.

27. **Вакуленко, О. В.** Игровой тренинг как средство формирования гуманных отношений старших дошкольников к сверстникам: специальность 13.00.07 Теория и методика дошкольного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вакуленко Ольга Владимировна, 2000. — 216 с.

28. **Вандриес, Ж.** Язык. Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес, пер. с франц. — 3-е изд., стереотип. — М. : Едиториал

УРСС, 2004. — 410 с. — ISBN 5-354-00973-1. — Текст : непосредственный.

29. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с. — ISBN 5-06-002079-7. — Текст : непосредственный.

30. **Верещагин, Е. М.** Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков / Е.М. Верещагин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 90 с. — Текст : непосредственный.

31. **Верещагин, Е. М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 160 с. — Текст : непосредственный.

32. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования. Мышление и речь: проблемы психол. развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с. — Текст : непосредственный.

33. **Гальперин, П. Я.** Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин — Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. — 1977. — № 4. — С. 95–101.

34. **Гальскова, Н. Д.** К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 3. — С. 31–35.

35. **Гершунский, Б. С.** Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 3–13.

36. **Григорьева, М. Б.** Использование игровых приемов на уроках иностранного языка / М. Б. Григорьева — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 10. — С. 47–48.

37. **Грушевицкая, Т. Г.** Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. — 352 с. — ISBN 5-238-00359-5. — Текст : непосредственный

38. **Де Цилла, Р.** Что значит билингвальный: Формы и модели двуязычного обучения / Р. Де Цилла — Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. — 1995. — №6. — С. 12–17.

39. **Дильдина, Н. А.** Использование игровых образовательных ситуаций в формировании ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Дильдина — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XXI Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 27 апреля 2023 года). – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. — С. 104–108.

40. **Дильдина, Н. А.** Межкультурное взаимодействие как социальный феномен / Н. А. Дильдина — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования: традиции и инновации : мат-лы XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 апреля 2018 года). — Часть 1. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. — С. 205–210.

41. **Дильдина, Н. А.** Система формирования социальной активности детей старшего дошкольного возраста в условиях межкультурного взаимодействия / Н. А. Дильдина — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 6 (166). — С. 263–292.

42. **Дильдина, Н. А.** Формирование межкультурной компетентности будущих педагогов / Н. А. Дильдина, Е. Б. Быстрой, Б. А. Артеменко [и др.] — Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2020. — № 4 (53). — С. 176–188.

43. **Дильдина, Н. А.** Формирование социальной активности детей-инофонов старшего дошкольного возраста в условиях межкультурного взаимодействия / Н. А. Дильдина, Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой [и др.] — Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. — 2023. — Т. 12, № 4 (45). — С. 21–26.

44. **Дистервег, А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — Москва : Учпедгиз, 1956. — 374 с. — Текст : непосредственный.

45. **Дмитриев, Г. Д.** Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М. : Народное образование, 1999. — 208 с. — ISBN 5-87953-130-9. — Текст : непосредственный

46. **Дьяконов, И. В.** *Anua linguarum reserata* («Открытая Дверь к языкам») Я. А. Коменского [Яромир Червенка. Предисловие к критическому изданию учебника Коменского *Janua*, выпущенному в Праге в 1959 г.] / И. В. Дьяконов, В. В. Рыбаков — Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 174–190.

47. **Дьяконова, О. О.** Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О. О. Дьяконова — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 6. — С. 182–185.

48. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 7-е изд., стер. — М. : Издат. центр «Академия», 2012. — 208 с. — ISBN 978-5-7695-8735-1. — Текст : непосредственный.

49. **Зарукина, Е. В.** Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. — СПб. : СПбГИЭУ, 2010. — 59 с. — ISBN 978-5-9978-0051-2. — Текст : непосредственный.

50. **Заседателева, М. Г.** Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного

подхода / М. Г. Заседателева, Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова, Т. В. Штыкова — Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 5. — С. 91–101.

51. **Зеер, Э. Ф.** Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 1999. — 244 с. — Текст : непосредственный.

52. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : МПСИ, 2005. — 216 с. — ISBN 5-89502-723-7. — Текст : непосредственный.

53. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителей / И. А. Зимняя. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1985. — 160 с. — Текст : непосредственный

54. **Иванова, Н. В.** Билингвальное образование дошкольников / Н. В. Иванова — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — С. 214.

55. **Ишханян, Н. Б.** Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку в неязыковом педагогическом вузе: 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ишханян Наталья Борисовна, 1996. — 240 с.

56. **Калашников, Н. В.** Формирование творческих естественно-научных умений у обучающихся в условиях дополнительного биологического образования : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (биология, уровень общего образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калашников Никита Валерьевич, 2021. — 237 с.

57. **Кананыкина, Е. С.** Система управления образованием Германии / Е. С. Кананыкина — Текст : непосредственный // NB: Административное право и практика администрирования. — 2013. — № 7. — С. 100–136.

58. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь: для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2005. — 173 с. — ISBN 5-7695-2145-7. — Текст : непосредственный.

59. **Кон, И. С.** Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с. — Текст : непосредственный.

60. **Кондратьева, С. В.** Межличностное познание и его роль в общении : специальность 19.00.01 Общая психология : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Кондратьева Светлана Витальевна, 1977. — 434 с.

61. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя / под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. — М. : Просвещение, 1993. — 127 с. — ISBN 5-09-004785-5. — Текст : непосредственный.

62. **Коротаева, Е. В.** Педагогическое взаимодействие: учеб. пособ. для вузов / Е. В. Коротаева. — М. : Изд-во Юрайт, 2020. — 223 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08443-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/454659> (дата обращения: 23.12.2024).

63. **Красило, А. И.** Рекомендации по организации активного обучения / А. И. Красило, А. П. Новгородцев // Хрестоматия по педагогической психологии. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 416 с. — ISBN 5-87977-024-9. — Текст : непосредственный.

64. **Кузнецова, Л. В.** Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования: специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кузнецова Людмила Васильевна, 2001. — 379 с.

65. **Кукушин, В. С.** Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / В. С. Кукушин, М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духанева [и др.]; под общ. ред. В. С. Кукушина. — 2-е изд., испр. и доп. — М.; Ростов-н/Д. : ИЦ «MaPT», 2004. — 336 с. — ISBN 5-241-00145-X. — Текст : непосредственный.

66. **Лейфа, И. И.** Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка: специальность 13.00.02 Методика преподавания иностранных языков : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лейфа Ирина Ильинична, 1995. — 163 с.

67. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения: монография / И. Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с. — Текст : непосредственный.

68. **Лешкевич, Т. Г.** Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. — М. : Изд-во ПРИОР, 2001. — 428 с. — ISBN 5-7990-0477-9. — Текст : непосредственный.

Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с. — ISBN 5-85270-031-2. — Текст : непосредственный.

69. **Линникова, Л. М.** Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык» специальность 13.00.02 Теория и методика обучения русскому языку: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Линникова Лидия Михайловна, 1995. — 18 с.

70. **Макаренко, А. С.** О воспитании / А. С. Макаренко; сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 415 с. — ISBN 5-250-00748-1. — Текст : непосредственный.

71. **Маслоу, А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2023. — 400 с. — ISBN 978-5-4461-1309-5. — Текст : непосредственный.

72. **Матис, В. И.** Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Матис Владимир Иванович, 1999. — 353 с.

73. **Немов, Р. С.** Общая психология в 3 томах. Т. 1: Введение в психологию. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Р. С. Немов. — М. : Юрайт, 2019. — 726 с. — ISBN 978-5-9916-3049-8. — Текст : непосредственный.

74. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка : ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 27-е изд., испр. — М. : Изд-во АСТ; Изд-во Мир и Образование, 2024. — 736 с. — ISBN 978-5-17-083039-8; 978-5-94666-733-3. — Текст : непосредственный.

75. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассова. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1991. — 222 с. — ISBN 5-09-000707-1. — Текст : непосредственный.

76. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Ростов-н/Д. : Феникс, 2002. — 543 с. — ISBN 5-222-02284-6. — Текст : непосредственный.

77. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд-во Юрайт, 2023. — 408 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01168-5. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL:<https://urait.ru/bcode/510440>(дата обращения: 21.12.2024).

78. **Пермякова, Н. Е.** К вопросу об этнокультурном образовании детей дошкольного возраста / Н. Е. Пермякова, Б. А. Артеменко — Текст : непосредственный // Достояние Южного Урала:

традиции народной художественной культуры : мат-лы II междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 15 июня 2018 года). — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. — С. 200–205.

79. **Писаренко, А. Н.** Из опыта формирования профессиональной межкультурной компетентности студентов / А. Н. Писаренко — Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2013. — Т. 2, № 4. — С. 422–426.

80. **Писаренко, А. Н.** Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Писаренко Алла Николаевна, 2011. — 202 с.

81. **Рави Р.** Подходы к изучению речи билингвов (на основе анализа психолингвистических исследований зарубежных авторов) / Р. Рави — Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. — 2021. — Т. 12, № 4. — С. 70–81.

82. **Розенцвейг, В. Ю.** Языковые контакты: лингвистическая проблема / В. Ю. Розенцвейг. — Л. : Наука, 1972. — 80 с. — Текст : непосредственный.

83. Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства: учебное пособие / Е. Б. Быстрой, Л. А. Белова, Б. А. Артеменко. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. — 81 с. — ISBN 978-5-93162-356-6. — Текст : непосредственный.

84. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2019. — 713 с. — ISBN 978-5-17-114740-2. — Текст : непосредственный.

85. **Садохин, А. П.** Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : специальность 24.00.01 Теория и ис-

тория культуры : диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии / Садохин Александр Петрович, 2009. — 342 с.

86. **Сапух, Т. В.** Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапух — Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 8. — С. 30–34.

87. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996. — 238 с. — ISBN 5-88242-033-4. — Текст : непосредственный.

88. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — 8-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 566 с. — ISBN 978-5-7695-4762-1. — Текст : непосредственный.

89. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для вузов / С. Д. Смирнов. — 6-е изд., испр. — М. : Академия, 2014. — 400 с. — ISBN 978-5-4468-0416-0. — Текст : непосредственный.

90. **Соколов, Я. А.** Интеркультурная коммуникация как средство повышения лингвокультурного уровня учащихся / Я. А. Соколов — Текст : непосредственный // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. — Оренбург : ОГПУ, 2000. — С. 210–212.

91. **Тарасов, С. В.** Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов — Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2011. — Т. 3, № 3 — С. 133–138.

92. **Тишков, В. А.** Избранные труды в 5 томах. Т. 5: Этнология и политика. Статьи 1989–2021 годов / В. А. Тишков. — М. :

Наука, 2021. — 639 с. — ISBN 978-5-02-040850-0. — Текст : непосредственный.

93. **Тканко, В.** Эволюция концепта «билингвальная модель обучения» / В. Тканко — Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2012. — № 1(15). — С. 119–124.

94. **Тюмасева, З. И.** Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография / З. И. Тюмасева. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. — 322 с. — ISBN 5-85716-619-5. — Текст : непосредственный.

95. **Философский энциклопедический словарь** / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с. — Текст : непосредственный.

96. **Фрейд, З.** Введение в психоанализ / З. Фрейд. — М. : Азбука, 2021. — 448 с. — ISBN 978-5-389-13277-1. — Текст : непосредственный.

97. **Фромм, Э.** Душа человека / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2024. — 224 с. — ISBN 978-5-17-155264-0. — Текст : непосредственный.

98. **Фурманова, В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: специальность 13.00.02 Методика преподавания иностранных языков : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Фурманова Валентина Павловна, 1994. — 475 с.

99. **Хорни, К.** Невротическая личность нашего времени. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. — СПб. : Питер, 2022. — 304 с. — ISBN 978-5-4461-1378-1. — Текст : непосредственный.

100. **Худобина, О. Ф.** Культурно-коммуникативная инверсность российского билингвального педагога / О. Ф. Худобина — Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных

и фундаментальных исследований. — 2013. — № 11-2. — С. 128–129.

101. **Шевцова, Ю. В.** Использование геймификации в обучении студентов профессиональной коммуникации на иностранном языке (на примере медицинского вуза) / Ю. В. Шевцова, Н. В. Варшавер, С. В. Плотнова — Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 11. — С. 379–383.

102. **Шишова, Е. О.** Билингвальное образование: проблема оценки качества билингвальной образовательной среды раннего детства / Е. О. Шишова — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2018. — № 7. — С. 51–53.

103. **Щеколдина, А. В.** Роль интерактивных форм работы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку / А. В. Щеколдина — Текст : непосредственный // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы : мат-лы V заоч. междунар. науч.-методич. конф. (Волгоград, 30 апреля 2015 года); отв. ред.: Т. Н. Астафурова, О. В. Атьман. — Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2015. — С. 123–127.

104. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1 / Л. В. Щерба; отв. ред. М. И. Матусевич. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. — 180 с. — Текст : непосредственный.

105. **Юнг, К. Г.** Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. — М. : АСТ, 2023. — 352 с. — ISBN 978-5-17139317-5. — Текст : непосредственный.

106. **Янкина, Н. В.** Диалог культур как необходимое условие успешного интеркультурного личностного взаимодействия / Н. В. Янкина — Текст : непосредственный // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. — Оренбург : ОГПУ, 2000. — С. 320–324.

107. **Янкина, Н. В.** Формирование межкультурной компетентности студента университета : специальность 13.00.08 Теория

и методика профессионального образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Янкина Наталья Владиславовна, 2006. — 360 с.

108. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с. — Текст : непосредственный.

109. **Artemenko, B. A.** Foreign Language Teaching in a Preschool Educational Institution as a Condition of Children's Social Communicative Development: Specific Features and Methods / B. A. Artemenko, E. B. Bystray, E. V. Chelpanova [et al.] — Text : immediate. // International Journal of Early Childhood Special Education. — 2021. — Vol. 13, No. 2. — P. 831–836. — DOI 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211125.

110. **Burmeister, P.** Ich kann zwei Sprachen. Sprachen lernen mit Immersion in zweisprachigen Krippen, Kitas und Schulen / P. Burmeister, H. Wode, Th. Piske, K. Kersten. — überarbeitete Auflage. — Kiel, FMKS : Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen, 2012. — V. 3. — 56 S. — ISBN 978-3-9809946-7-5. — Text : immediate.

111. **Dierenbach, R. E.** mit Methoden effektiver moderieren, präsentieren, unterrichten das Methodenhandbuch von A bis Z / R. E. Dierenbach. — Schönau im Schwarzwald : Futurelearning, 2004. — 382 S. — ISBN 3-00-013311-9. — Text : immediate.

112. **Grieser-Kindel, C.** Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12 / C. Grieser-Kindel, R. Henseler, S. Möller. — Braunschweig : Westermann, 2009. — 155 S. — ISBN 978-3-14-041263-6. — Text : immediate.

113. **Kielhöfer, B.** Zweisprachige Kindererziehung / B. Kielhöfer, S. Jonekeit. — Tübingen : Stauffenburg, 1998. — 109 S. — ISBN 978-3-923721-05-4. — Text : immediate.

114. **Krüger-Potratz, M.** Interkulturelle Bildung: Eine Einführung (Lernen für Europa, Bd. 19) / M. Krüger-Potratz. — Münster :

Waxmann, 2005. — 304 S. — ISBN-10: 3-830-91484-9, ISBN-13: 978-3-830-91484-6. — Text : immediate.

115. **Lustig, M. W.** Intercultural competence: interpersonal communication across cultures / M. W. Lustig, J. Koester. — 6th ed. — Boston : Allyn & Bacon, 2010. — 388 p. — ISBN-10: 0-205-59575-8, ISBN-13: 978-0-205-95757-4. — Text : immediate.

116. **Mackey, W. F.** A Typology of Bilingual Education / W. F. Mackey — Text : immediate // Foreign language annals 3.4. — 1970. — P. 596–606.

117. **Mattes, W.** Methoden für den Unterricht / W. Mattes. — Paderborn : Westermann Bildungsmedien, 2011. — 264 S. — ISBN-10: 3-140-23812-6, ISBN-13: 978-3-140-23812-0. — Text : immediate.

118. **Safonova, V.** Bilingual and Trilingual Schools as a Part of Russian Reforms in Language Education / V. Safonova — Text : immediate // ECML Seminar 4 «Bilingual Schools in Europe». — Graz : ECML / CE, 1995. — 342 S.

119. **Todd, I.** Relational Model of Intercultural Communication Competence / I. Todd, M. L. Lanigan — Text : immediate // International J. of Intercultural Relations. — 1989. — Vol. 13. — P. 269–286.

120. **Wenzel, S.** Bilingualism and Preaching in Late-Medieval England / S. Wenzel. — Michigan : University of Michigan Press, 1994. — 361 p. — ISBN 978-047-210521-2. — Text : immediate.

Научное издание

Быстрая Елена Борисовна, **Артеменко** Борис Александрович

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ
СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К СОЗДАНИЮ БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 16.12.2024. Формат 60x80 1/16. Усл. печат. л. 13,08.
Тираж 500 экз. Заказ 572.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к 455.

Учебная типография «Федерального государственного образовательного
учреждения высшего образования» Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет». 454080, Челябинск,
проспект Ленина, 69, каб. 2