

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**Е.Б. Быстрой, Б.А. Артеменко**

**Геймификация процесса формирования опыта  
межкультурной педагогической компетентности  
будущего педагога**

Челябинск 2020

**УДК 378.87**

**ББК 74.489**

**Б 95**

**Быстрой, Е.Б.** Геймификация процесса формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего педагога [Текст]: монография / Е.Б. Быстрая, Б.А. Артеменко. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 255 с.

ISBN 978-5-93162-393-1

Монография восполняет имеющиеся пробелы в историографии проблемы формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего педагога. Раскрыты основные социокультурные тенденции развития педагогического образования. Освещен генезис становления идеи формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога. Проведен факторный анализ развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе. Выявлены теоретико-педагогические предпосылки становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

Представлена структура вышеназванной компетентности, проакцентирована роль метода геймификации в процессе ее формирования.

Монография адресована преподавателям, аспирантам и студентам, обучающимся по программам магистратуры и бакалавриата педагогических вузов.

Все права защищены. Никакая часть данной монографии не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

#### **Рецензенты:**

Р.А. Литвак, доктор педагогических наук, профессор (ЧГИК);  
С.Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор (ЮУрГГПУ)

ISBN 978-5-93162-393-1

© Быстрая Е.Б., Артеменко Б.А., 2020  
© ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020

## Оглавление

Введение	4
Глава 1. Основные социокультурные тенденции развития педагогического образования	6
Глава 2. Генезис становления идеи формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога	32
Глава 3. Факторный анализ развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего учителя на современном этапе модернизации высшего педагогического образования	62
Глава 4. Теоретико-педагогические предпосылки становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога	84
Глава 5. Структура и содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов	122
Глава 6. Роль геймификации в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности обучающихся	164
Заключение	225
Список литературы	229

## Введение

В настоящее время особую актуальность представляет проблема достижения нового качества профессионального образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированного, мобильного, конкурентоспособного специалиста различного уровня и профиля к предстоящей профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

В основе концептуальных механизмов модернизации высшего педагогического образования, ориентированного на обеспечение современного качества профессиональной подготовки будущих педагогов, должна быть положена связь единого педагогического пространства с реалиями современной социокультурной ситуации; принципиальная смена подходов к организации всего образовательного процесса в вузе, ориентированного на формирование личности будущего специалиста нового типа, являющегося доминирующим субъектом кристаллизации практических социокультурных инноваций и межкультурного взаимодействия.

Современные социокультурные тенденции особенно ярко проявляются в языковом педагогическом образовании, так как именно оно наиболее полно отражает взаимодействие и взаимопроникновение различных культур в процессе изучения иностранного языка. Современное языковое педагогическое образование базируется на диалогической концепции образования, которая предполагает равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимную обусловленность и многообразные динамические связи всех компонентов учебно-методической системы между собой. В контексте языкового педагогического образования социокультурные тенденции современности ориентированы на интенсивное развитие такого направления как межкультурно-ориентированное обучение иностранным языкам.

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 учителя как посредника в общении обучающихся с иноязычной культурой становится императивом сегодняшнего дня.

В этой связи назрела острая потребность проведения специального теоретического исследования, ведущей целью которого должно стать освещение историографии проблемы формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего учителя. Исследование данной проблемы предусматривает: раскрытие основных социокультурных тенденций развития педагогического образования; освещение генезиса становления идеи формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога; проведение факторного анализа развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на современном этапе; выявление теоретико-педагогических предпосылок становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога; выявление структуры и содержательного наполнения вышеназванной компетентности, а также акцентирование роли метода геймификации в процессе ее формирования.

Монография посвящена раскрытию данных вопросов.

## **ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ведущая идея данной главы – раскрыть основные социокультурные тенденции развития педагогического образования. В этой связи основное внимание будет уделено:

- проблеме перехода к новой образовательной парадигме, детерминантой которой выступают культурные и социокультурные ценности;
- проблеме достижения нового качества общего образования;
- роли социокультурного образования на современном этапе развития российского общества;
- проблеме модернизации профессионального образования;
- совершенствованию подготовки педагогических кадров;
- дидактической концепции языкового педагогического образования.

Одним из стратегических направлений в модернизации образования является переход к новой образовательной парадигме, всецело отвечающей требованиям современного общества и основным тенденциям его развития. С этой целью в настоящее время проводится интенсивная перестройка системы школьного и вузовского образования, происходит пересмотр всех основных характеристик образовательного процесса.

Императивом образовательной политики России является глубокая модернизация системы образования, главными направлениями которой следует считать:

- обеспечение современного качества образования (развитие самостоятельности, личной ответственности и других качеств обучающихся);

- расширение доступности, массовости образования, создание системы непрерывного образования;
- принятие мер по сохранению и укреплению здоровья обучающихся (разгрузка содержания общего образования, повышение удельного веса занятий физической культурой, улучшение качества питания обучающихся);
- повышение общественного и государственного статуса педагогического работника;
- усиление взаимосвязи образовательных учреждений с общероссийскими и местными рынками труда;
- повышение качества образовательного процесса на основе использования современных технологий, в том числе включение образовательных учреждений в современные информационные сети;
- обучение русскому языку как средству государственного и межнационального общения [194].

Однако вполне очевидно, что без педагога задачи совершенствования и модернизации российского образования решить невозможно [67]. Неоспорим тот факт, что основополагающей в процессе обучения и воспитания является деятельность педагога, а значит, первичным звеном в модернизации системы образования должно стать переосмысление всех элементов педагогического образования.

Показательным в этом отношении является, например, Болонский процесс, целями которого являются «принятие единой системы высшего образования, развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования, а также создание единой системы зачетных единиц и сопоставимых учебных степеней» [48]. Однако гораздо более значимым по сравнению с формальным вопросом об унификации образовательных стандартов является социокультурный фон модернизации образования,

декларирующий принятие новых социокультурных тенденций в образовании.

В настоящее время идет процесс смены международных образовательных стандартов, сближение квалификационных требований к специалистам разного профиля; обязательным требованием кадровой инфраструктуры становится массовое владение иностранными языками и навыками пользования не просто не просто компьютера, Нои глобальной сети Интернет [194].

В силу вышеизложенного актуальными представляются задачи, решение которых направлено на достижение нового качества профессионального образования:

- прогнозирование потребностей рынка труда и создание кооперации сети профессиональных образовательных учреждений;
- модернизация содержания профессионального образования;
- обеспечение его конкурентоспособности на внутреннем и мировом рынках труда;
- фундаментализация высшей школы, углубление интеграционных и междисциплинарных программ;
- информатизация образования и оптимизация методов обучения, увеличение роли самостоятельной работы студентов;
- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, отработка различных моделей интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования, обеспечение его многоуровневости, создание университетских комплексов, профессионально-корпоративных образовательных комплексов (ассоциаций), учебно-производственных объединений [194].

В последние годы в современной зарубежной и отечественной



педагогике развернулась дискуссия об особенностях взаимодействия культуры и образования, одним из основных выводов которой является тот факт, что ни один из элементов образовательного процесса, включая его содержание и результаты, не свободен от воздействия факторов культурной среды. Процессы преподавания и учения находятся под влиянием наиболее существенных культурных ценностей, убеждений и установок, а также доминирующих когнитивных и коммуникативных типов и лингвистических образцов культуры. Вопрос о связи образования и культуры особенно актуален для нашей страны, переживающей состояние кризиса общественной жизни, связанного с ломкой устаревших отношений между субъектами культурной деятельности, будь то отдельные люди или социальные группы и общности [37].

Доминирование культурных и социокультурных ценностей в образовательных процессах позволяет организовать их как культурно значимое взаимодействие субъектов. Поэтому возникает проблема перевода образования в иное, культуросообразное измерение [105].

С позиции культурологии образование есть сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности; культурная деятельность субъектов образования; сложное культурное пространство взаимодействия сферы образования с остальными сферами культуры; комплексная социокультурная система, выполняющая специфические функции сохранения и обновления культурных традиций общества [105].

Взаимодействие образования и культуры (как части и целого) есть фактор социальной жизни, ее норма, заданная самим определением культуры. Для достижения своих главных целей педагогическая деятельность должна быть построена как сложный культурный (ценностно осмысливаемый, творческий, самоорганизующийся) процесс, имеющий

свои внутренние нормы и принципы.

В педагогике (и истории педагогики) на протяжении последних лет неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования. Это стало результатом различных для разных стран традиций системного рассмотрения взаимодействия культуры и образования. В современной теории и практике образования четко прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к его организации, но и иного, адекватного современной культуре и науке понимания его культурных особенностей и механизмов.

Сегодня ярко выражена потребность осмыслить универсальные, общечеловеческие сущности образования; дать новую интерпретацию технологии обучения, целям и методам воспитания, особенностям организации образовательных систем и задачам управления.

Задачу обнаруживать социокультурные проблемы и решать их на базе идей и принципов, соответствующих современной культуре, ставить новые вопросы, переосмыслять педагогику призвано решить новое направление гуманитарного знания – культурология образования. Ее появление обусловлено не только потребностью дать полисистемные ответы на вопросы современного образования, но и проявлением негативных социокультурных факторов и противоречий, для преодоления которых нужна культуросообразная стратегия образования. Среди таких противоречий можно отметить недостаточно высокий культурный потенциал учащихся и учительства, недостаточность культурных компонентов содержания образования, нарушение принципа мультикультурности образования и многие другие.

Не подлежит сомнению, что в контексте сказанного меняются задачи подготовки педагога, способного создать в школе условия для необходимого творческого, культурного роста и саморазвития школьников.

В связи с этим требуется переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета образования, таких как формирование национальной самоидентичности, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, личной инициативности и самостоятельности, толерантности в поведении и отношениях.

Необходимыми условиями достижения нового качества общего образования являются:

- введение нового государственного образовательного стандарта общего образования и вариативного базисного учебного плана, позволяющего учитывать особенности региона и возможности образовательного учреждения;
- модернизация содержания дошкольного и общего образования;
- законодательное определение продолжительности школьного образования;
- информатизация воспитательного процесса;
- обеспечение знания выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка;
- введение профильного обучения в старших классах, отработка гибкой системы профилей;
- разработка различных механизмов реструктуризации основной и старшей ступени сельской школы;
- создание национальной государственно-общественной системы оценки качества образования;
- расширение возможностей получения бесплатного дополнительного образования;
- создание системы эффективного контроля за качеством образования и издаваемой учебной литературы [194].

Такие задачи не могут быть решены простым введением в

расписание специальных курсов, например, культурологии, они требуют значительной трансформации всего ценностного содержания подготовки. В Законе РФ «Об образовании в РФ» (2013) говорится о следующих ценностях и принципах образования: гуманистической природе, общечеловеческих приоритетах, ориентации на особенности ребенка и его самоопределение, единстве федерального культурного и образовательного пространства, защите национальных культурных традиций, общедоступности образования, свободе и плюрализме мнений и позиций, автономности образовательных учреждений, демократическом характере управления и др. Эти принципы служили основой становления системы лично ориентированного образования, которая задала определенные культурные рамки образовательных процессов. Однако указанные ориентиры, хотя остаются верными и необходимыми, оказываются в современной культурной ситуации уже недостаточными для актуального углубления культуросообразности образования, сегодня перед системой образования стоит задача укрепления гуманистических позиций образования не просто как системы, но и контекста саморазвития личности, способной продуктивно реализовать себя в современных условиях. В контексте этого утверждения одна из задач изменения системы современного образования – повышение общей культуры педагогических коллективов, образовательных процессов, жизнедеятельности школ в целом и организационной деятельности структур управления образованием.

Наиболее полно социально-культурные тенденции современного образования в целом и педагогического образования в частности передает культурная парадигма образования, в которой культурология образования реализует свои общеобразовательные, методологические и непосредственно профессиональные функции, формируя понимание культурных основ всей сферы образования.

Культурная парадигма образования содержит следующие базовые положения:

1. Содержание и формы образования ориентированы не столько на традиционные знания, информацию и фактический материал (и их усвоение), сколько на:

- базовые культурные ценности (альтруизма, терпимости, эмпатии, самореализации, свободы, интереса, взаимопонимания, сотрудничества и поддержки), выступающие в качестве целей образования, основания образа мыслей и действий его субъектов и нормативной регуляции их взаимоотношений; процесс обучения в данном ракурсе предстает как присвоение общечеловеческих культурных ценностей и самоидентификация с определенной культурой на основе культурного самоопределения;

- процессы общения, взаимодействия и разнообразной совместной деятельности, что выводит воспитание и педагогическую поддержку на первые позиции в педагогической деятельности, отводя традиционному обучению вспомогательную роль, определяемую полем, соединяющим интересы ученика или студента, педагога и образовательного учреждения;

- культурные нормы и духовную атмосферу общения и сотрудничества учащихся или студентов с педагогом;

- культурный уклад всей жизнедеятельности образовательного учреждения, предполагающий творческую, продуктивную совместную деятельность учащихся или студентов и педагогов как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы или вуза;

- культурные традиции (социума, окружающего сообщества, образовательного учреждения) в качестве одного из элементов содержания образования и деятельности;

- разнообразную образовательную среду как важнейшее условие,

обеспечивающее реальное самоопределение ученика или студента в образовании;

– культуру отдельных сообществ образовательного учреждения и его сообщества в целом как системообразующие начала образования.

2. Деятельность субъектов образования организуется как:

– культурная по своим формам, содержанию и направленности;

– творческая по целям, мотивации и осмысленным интересам;

– индивидуальная по стилю, совместная по характеру;

– имеющая конкретную продуктивную цель (и результат), прямую социальную и личностную значимость, при этом продукты деятельности субъектов образования обязательно содержат элементы новизны и эстетическую форму;

– базирующаяся на культурных нормах и нравственных императивах, а также культуросообразных дидактических образцах;

– опосредованная общечеловеческими ценностями и ориентированная на существующие образцы культуры.

3. Культурная идентификация (или культурно-педагогическое обеспечение становления идентичности) каждого учащегося или студента, являющаяся основным наполнением образования (его содержания и форм), включает:

– становление и проявление культурной идентичности учащегося и студента (то есть таких особенностей его личностной культуры, как осознание и принятие им своей индивидуальности в качестве носителя и субъекта культуры в ее определенных формах), что предполагает постоянное соотнесение его саморазвития с существующими культурными традициями и реальной мультикультурной средой в условиях постоянной аккультурации (изменения культур в их взаимовлиянии);

– постоянное культурное самоопределение и творческий поиск учащегося или студента, активное накопление им разнообразного

культурного опыта; это означает, что культурная идентификация не может быть направлена на присвоение ценностей какой-либо одной национальной культуры в ущерб другой, хотя здесь и могут превалировать традиции и формы его родной культуры; процессы культурной идентификации каждого осуществляются на протяжении го процесса образования и опосредованы как особенностями самореализации учащегося или студента, так и спецификой жизнедеятельности сообщества образовательного учреждения и его социокультурного окружения.

4. Обеспечение культуросообразных условий самоопределения и самореализации учащегося или студента в сфере образования:

– осуществляется на основе реализации его прав и создания условий для его культурного саморазвития на основе собственных интересов и культурной модели учебного заведения;

– определяется педагогической культурой как сообщества образовательного учреждения в целом, так и каждого педагога в отдельности, высоким уровнем его профессионализма и приверженностью гуманистическим принципам обучения, воспитания и педагогической поддержки;

– опосредовано культурой управления (его демократическими ценностями, нормами, качественными характеристиками, стилем, традициями), складывающейся как в сфере образования (на всех уровнях), так и в социуме и входящих в его состав сообществах;

– предполагает принятие субъектами управления всех уровней основных культурных ценностей образования и построение на этой основе управленческой деятельности;

– строится на использовании культурных механизмов организации и самоорганизации образовательных сообществ: относительной автономизации, поддержки становления и развития культурных моделей учебных заведений, укрепления их самоуправления и др. [194].

Из вышесказанного видно, что культурная парадигма образования как концентрированное выражение идей культурологии образования раскрывает основные аспекты связи культуры и образования, одновременно указывая направление социокультурного развития современного школьного и вузовского образования.

Данное понимание связи культуры и образования, идеи общепланетарного глобализма и гуманизации в образовании, культуроведческой социологизации целей и содержания образования начали воплощаться в междисциплинарных социокультурных моделях образования.

Социокультурное образование рассматривается как междисциплинарный стержень педагогического общения в различных типах учебных заведений, который интегрирует культуроведческие компоненты как в традиционные учебные предметы (родной и иностранный языки, литература, философия, социология, обществознание и др.), так и в дидактически нетрадиционные учебные дисциплины (граждановедение, религиоведение, человековедение и др.), а также обогащает как первые, так и вторые за счет аккумуляции дидактически релевантных гуманитарных сведений из таких областей знания, как этнография, риторика, теория коммуникации, социолингвистика, политология, культуроведческая антропология и др.

Минимальными необходимыми условиями для осуществления социокультурного образования являются:

- междисциплинарная интеграция культуроведческих сведений из различных областей знаний;
- уход от культуроведческого изоляционизма в образовательных системах, ориентация на поликультурное образование;
- использование новейших технологий в развитии средств массовой коммуникации для целей социокультурного образования



– финансовое, кадровое и методическое обеспечение.

В учебном процессе социокультурное образование осуществляется в процессе учебно-методического взаимодействия педагогов различного профиля. При этом естественно, что ориентация на социокультурное образование средствами конкретного предмета существенно расширяет его функциональное значение [152].

По мнению ряда исследователей, социокультурный компонент в образовании образуют как минимум три направления: во-первых, это средства социокоммуникации как совокупности приемов и средств устной и письменной вербальной, а также невербальной, информации представителями определенной культуры. Во-вторых, национальная ментальность как способ мышления представителей определенной культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. И, наконец, третьим направлением социокультурного компонента в образовании является национальное достояние, которое реализуется в таких аспектах как наука и искусство, история и религия, литература, национальные памятники архитектуры и т. п. Следует особо заметить, что поскольку культура наполнена «живым», постоянно дополняемым содержанием, то и содержание социокультурного компонента в образовании будет постоянно видоизменяться и дополняться [152].

Важным в контексте социокультурного образования является понятие социокультурной компетентности, под которой ряд исследователей понимают «общую способность мобилизовать ключевые компетенции, необходимые для поиска, обработки и применения социокультурной информации в конкретных ситуациях для решения конкретных профессионально-педагогических проблем межкультурного общения» [37].

Отвечая основным тенденциям современности, как отдельное

направление педагогического знания оформилось социокультурное педагогическое образование. Среди основных задач социокультурного педагогического образования можно назвать следующие:

- развитие у будущих учителей осознанного отношения к себе как к культурно-историческому субъекту;
- осознание ими религиозно-философских, этнических и социальных корней собственного образа жизни;
- развитие и обогащение миропонимания и мировосприятия будущих учителей в отношении гражданских прав, политических свобод, социальной ответственности и социальных обязанностей личности в обществе;
- обучение их самоанализу своих поступков как представителей социального и этнического социумов;
- развитие у будущих учителей способности к противостоянию различным формам манипулирования сознанием;
- обучение будущих учителей технологии общения с представителями различных этнических культур, а также социальных субкультур в условиях современности, характеризующихся обострением политических, социально-экономических и межэтнических конфликтов [152].

Раскрыв связь образования и культуры и остановившись на феномене социокультурного образования, рассмотрим более подробно основные социокультурные тенденции современного педагогического образования.

Необходимость устранения существующих недостатков в профессиональной подготовке современного учителя актуализирует вопросы, связанные с совершенствованием педагогического образования. При этом важно не упускать из виду принципиальное отличие педагогического вуза от всех других вузов, составляющих систему

высшего образования. Научить учить и научить воспитывать – вот главная задача педагогического вуза в отличие от всех других. Поэтому усилия по совершенствованию педагогического образования должны быть направлены на то, чтобы сделать его профессиональным. Чтобы добиться этого, необходимо связать педагогическое воспитательное пространство вуза, где учатся будущие учителя, с реалиями современности, принципиально изменить организацию всего учебного процесса, обеспечив формирование личности, подготовленной к эффективной профессиональной деятельности [38].

Сегодня профессиональное развитие педагога во многом предусматривает переосмысление самого содержания образования, его структуры и формы организации. При этом компетентность учителя определяется способностью выступать одновременно участником и организатором совместной с учащимися деятельности. Это означает, что личностно-профессиональное развитие педагога должно определяться ведущими идеями и ценностями саморазвития. Ведущими педагогическими идеями личностного и профессионального развития в рамках новейших социокультурных тенденций высшего педагогического образования являются:

- установка на гуманистические ценности;
- открытость новому;
- прогнозирование влияния на человека, природу и социальную действительность последствий различных решений и действий;
- творческое и гибкое мышление;
- умение видеть альтернативные пути решения;
- критичность мышления;
- умение преодолевать сложившиеся стереотипы;
- способность к рефлексивному осмыслению своего опыта в

контексте культурного опыта человечества;

- обновление содержания деятельности на основе принципа проблемной интеграции;

- освоение системы взаимоотношений на основе принципов сотрудничества.

С целью изменения преодолению негативных тенденций в кадровом обеспечении образования (старение кадров, их феминизация, отток из системы наиболее способных и успешных людей, особенно молодых и средних лет) В.А. Сластенин предлагает разработать и принять Федеральную целевую программу «Педагогические кадры России», включающую в себя следующие основные направления:

1. Повышение статуса педагогического работника (свободное получение информации, связанной с образованием; свободное создание профессиональных педагогических сообществ; обеспеченное гарантиями государства повышение квалификации или переподготовки один раз в пять лет; льготное первоочередное обеспечение жилой площадью; государственная гарантия оплаты обучения детей учителей; повышение минимальной тарифной ставки педагогических работников; изменение пенсионного обеспечения и другие меры).

2. Подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни (всесторонняя и глубокая модернизация системы педагогического образования, ее организации, структуры, содержание, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании; реорганизация и придание динамизма системе повышения квалификации работников образования; создание эффективной системы подготовки и повышения квалификации руководителей образования; разработка комплексной программы реформирования и качественного обновления педагогической науки и другие меры).

Таким образом, образование выступает мощным социокультурным фактором общественного прогресса [194].

Бурное развитие науки и техники в конце XX века привело к лавинообразному возрастанию количества информации. Объем знаний и число учебных дисциплин в педагогическом вузе стали расти быстрее, чем совершенствовались методы и содержание образования. Ресурсы экстенсивного развития высшего педагогического образования были исчерпаны, перед ним встала проблема поиска интенсивных технологий обучения. Между тем в жизни людей произошли значительные изменения, возникли условия для формирования новой культурной коммуникации, нового видения и понимания проблем и задач, других отношений между людьми и социальными институтами. Идеи управления и жесткой дисциплины стали постепенно замещаться идеями сотрудничества, диалога, уважения к личности и ее правам, сосуществования разных культур и т.д. В результате традиционное высшее педагогическое образование, сформировавшееся в рамках иного типа культурной коммуникации, перестало отвечать потребностям общества. Наступил кризис классической идеи высшего педагогического образования, причиной которого стал разрыв между резко изменившимися условиями жизни общества и образовательной системой. А между тем, несомненно, что именно система высшего педагогического образования создает в обществе тот особый интеллектуальный фон, который позволяет ставить и решать научные проблемы и использовать полученные результаты на практике, поскольку именно в образовательной сфере закладываются основы научно-технического и социального прогресса [184].

Еще в недавнем прошлом система высшего педагогического образования была ориентирована на «знаниевую» форму подготовки специалиста, которая означает прагматическое и формальное использование освоенной совокупности истин. Современному же

обществу необходим педагог не просто знающий, но и понимающий специфику бытия, другие культуры, способный вписаться в сложный окружающий мир. Поэтому система высшего педагогического образования должна иметь характер опережающего развития [184].

Сегодня главным требованием общества является нравственная, духовная ориентация развития человека. Образованный человек – это не только специалист или личность, это человек культуры, воспитанный, подготовленный не только к нормальной стабильной жизни, но и к изменениям в условиях труда, к смене образа жизни. Становится естественным требование, связанное не только с умением учиться и переучиваться, но и быть готовым к смене представлений, мировоззрения, мироощущения. Поэтому и содержание современного образования не может быть сведено к знаниям, а технология образования – к пассивному усвоению учебного содержания.

Новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего педагогического образования рассматривает ориентацию на интересы личности, на становление ее эрудиции, компетентности, развитие творческих начал и общей культуры. Эта парадигма образования коренным образом меняет принятые подходы к образованию и идеалы образовательной системы, выдвигая в центр внимания студента как активного субъекта, приобретающего образование в форме «личностного знания». Естественно, что данная парадигма не перечеркивает прежнюю, а формируется на ее основе [184].

Профессиональное педагогическое образование призвано обеспечить условия для формирования личности учителя, а постдипломное образование – поддержать его развитие. Следовательно, здесь должны быть системно задействованы все условия, влияющие на процесс развития личности: общество; деятельность; опыт формирования и развития личности, включающий накопленные культурные ценности и способы их

реализации, а также межличностные связи; язык.

Любое образование базируется на некоем инварианте, определенной общности культурно-информационного пространства, окружающего человека. И хотя естественно, что оно не существует вне знания, подлежащего усвоению, тем не менее, высшее образование не есть только учебная подготовка к определенной специальности. Главным образом оно предполагает не применение законов, понятий и правил, а понимание сути вещей и явлений. Таким образом, в области современного высшего педагогического образования приоритет должен отдаваться не «знаниевой» форме подготовки специалиста, а «личностному знанию», для формирования которого необходимы новые технологии обучения.

Другой важнейший критерий успеха модернизации образования – решение проблемы национальной идентификации в контексте тех социальных и культурных процессов, которые связаны с переходом к гражданскому обществу. Российская школьная система имеет дело со сложным, этнически многообразным, культурно и ментально разнородным контингентом учащихся. 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. Развитие этого направления в современной педагогической науке и образовательной практике обусловлено самой сутью процессов

гуманизации и демократизации социальной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека [38].

Модернизация современного высшего педагогического образования в соответствии с потребностями общества означает его направленность на упомянутые обобщенные и универсальные знания, на формирование общей культуры и на развитие обобщенных способов мышления и деятельности. Современное высшее педагогическое образование должно представлять собой процесс такого взаимодействия будущего педагога с интеллектуальной средой, при котором он воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому оказывается способным к умножению потенциала самой среды. Задачи современного высшего педагогического образования – создание оптимальной среды для воспитания гибкого многогранного мышления будущего педагога, освоения им научной информационной базы современной методологии осмысления действительности, формирование у него внутренней потребности к саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни [184].

В связи со всем вышесказанным нельзя не заметить, что наиболее полно современные социокультурные тенденции педагогического образования выражены в подготовке учителей иностранного языка.

В.В. Сафонова выделяет три возможных взаимосвязанных направления в решении вопросов культуроведческого образования в процессе изучения иностранного языка:

1. Материальная и духовная культура соизучаемых стран.

Данное направление, будучи достаточно хорошо представленным в отечественной системе образования, нуждается, однако, в некоторой доработке, поскольку в прежние годы оно не включало изучение религии страны изучаемого языка как неотъемлемого компонента ее духовной



культуры, а также уделяло мало внимания знакомству с социальными нормами и социокультурными ценностями данной страны. В связи с этим необходимо внести существенные изменения в содержание изучения материальной и духовной культуры страны изучаемого языка. В соответствии с данными изменениями оно должно включать знакомство с системой ценностей, доминирующих в соизучаемых сообществах; исторической памятью соизучаемых сообществ в целом и составляющих его социумов; политической экономической, научной, художественной, религиозной культурой, их отражением в философии и стиле жизни различных групп социума; традиционной и современной материальной культурой и промышленно-экономическим потенциалом; связью культуры соизучаемых стран с регионально-континентальной культурой.

2. Культура взаимодействия индивида, общества и природы, социальных групп индивидов между собой.

Данное направление длительное время почти не затрагивалось при рассмотрении вопросов культуроведческой и культурологической основы обучения иноязычному общению. Сегодня ситуация изменилась, что вызвано последствиями глобальных кризисов человеческой цивилизации для жизни каждой страны. Приоритетное положение в рамках данного направления занимает на сегодняшний день вопрос культуры взаимодействия общества и природы, однако в связи с обострением национально-этнических конфликтов все больше внимания уделяется взаимодействию этнических и социальных групп. В рамках иноязычного образования обучающихся необходимо знакомить с иерархией и социокультурными особенностями социумов, входящих в состав общества изучаемых стран, с социокультурными механизмами регулирования их взаимоотношений. Особенно важным является развитие у студентов умения выбирать оптимальную стратегию общения как в условиях формального, так и неформального общения с учетом социокультурных

характеристик представителей различных социумов. Необходимо подчеркнуть, что отсутствие данных умений почти всегда ведет к социокультурному отчуждению между партнерами по межкультурному общению.

3. Стили и образы жизни, отражающие особенности жизнедеятельности индивида, социальных групп в соизучаемых типах общества.

Данное направление органически вырастает из первых двух, с одной стороны, а с другой стороны, само по себе может быть в изучении иностранного языка культуроведческой доминантой, через призму которой целесообразно рассматривать культуроведческий фон обучения межкультурному общению и развитие студентов как субъектов диалога культур. Между тем данное направление является наименее разработанным в языковой педагогике, что вызвано неразработанностью социологических основ изучения инокультуры в учебных целях и отсутствием дидактически-ориентированного и культуроведческого описания культуры стран изучаемого языка с позиций этносоциологии и культурной антропологии.

Для осознания учащимися социокультурных особенностей образа жизни общества соизучаемых стран, стилей жизни людей, характерных для сопоставляемых социумов в этих странах, важно первоначально формировать у них общие культурологические и социологические представления о:

– образе мира как целостной многоуровневой системе мнений человека об обществе, языковой, этнической, политической, социально-экономической картине мира, его культурном многообразии, о других людях, о себе и своей деятельности

– образе жизни как форме человеческой жизнедеятельности, типичной для исторически конкретных социальных отношений людей в

обществе, уровне материальной и духовной жизни последнего;

– стиле жизни как характерных чертах жизни и деятельности людей, обусловленных их религиозными, культурными, возрастными и профессиональными особенностями, социально-стратификационной принадлежностью, социокультурными особенностями их философии жизни;

– социальных нормах как средстве социальной регуляции поведения индивидов и групп в обществе, представляющих собой общепризнанные правила поведения и подразумевающие позитивные и негативные санкции. В эту же категорию следует отнести представления о плюрализме нормативных систем общества, таящих в себе постоянную возможность возникновения конфликта в обществе;

– социальных нормах, традициях, обычаях как средствах интеграции, упорядочения, поддержания процессов функционирования общества, взаимодействия индивидов и групп;

– системе социально-политических, социально-экономических, религиозно-философских, эстетических, нравственных ценностей: как фундаментальных норм, обеспечивающих целостность социальной системы, так как в них выражается особая значимость определенных продуктов материальной и духовной культуры для существования и развития конкретной социальной системы, а также как взаимодействия общепланетарного, универсального и национального компонентов в системе ценностей человеческой цивилизации и составляющих ее сообществ [152].

Современное языковое педагогическое образование базируется на диалогической концепции образования, которая предполагает равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимную обусловленность и многообразные динамические связи всех компонентов учебно-методической системы между собой. Диалогический

взгляд на организацию обучения подразумевает, в частности, интеграцию содержания различных курсов и предметов, интерактивные формы обучения, высокую степень автономии студентов в учебном процессе, партнерские отношения между преподавателями и студентами, творчество студентов и преподавателей в отношении содержания и форм обучения. Для реализации такой концепции необходимы развитие, поддержка и поощрение таких личностных качеств как конструктивное мышление, инициатива и самостоятельность, которые определяются как основа для приобретения профессиональных знаний и умений.

В соответствии с данным взглядом целью профессиональной подготовки учителя иностранного языка в университете является готовый к диалогу, профессионально мотивированный учитель, обладающий высокой компетентностью в различных областях своей деятельности, умеющий конструктивно и эффективно общаться и взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями; реализовать в учебном процессе, творчески осмысливать и модифицировать в зависимости от потребностей конкретных учебных групп цели и содержание учебных программ и учебно-методических комплексов; творчески интериоризировать в профессиональных интересах данные лингвистики, педагогики, методики, психологии и других наук.

В соответствии с современными социокультурными тенденциями педагогического образования одним из основных дидактических принципов изучения иностранного языка стал принцип межкультурного обучения. В соответствии с данным принципом особое внимание уделяется тому факту, что в процессе изучения иностранного языка в диалог вступают по меньшей мере две культуры, две ментальности, два языка. В соответствии с принципом межкультурного обучения в современных условиях профессионально релевантными становятся компетентность преподавателя иностранного языка и его умение создавать

организационные и методические условия для развития стратегии понимания и интериоризации феноменов иной культуры у учащихся. Преподаватель иностранного языка должен проявлять чуткость и интерес к феноменам иной ментальности и культуры, умение воспринимать и принимать их, сравнивать и находить различия и общность с семантическим и ценностным складом родной ментальности и культуры. В профессиональную компетентность преподавателя иностранного языка должна входить способность ориентироваться в феноменах иного образа жизни, чуждого образа мыслей и строя чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог, критически осмысливать и творчески встраивать в собственную картину мира. В соответствии с принципом межкультурного обучения в учебном процессе следует избегать одностороннего изображения действительности, напротив, предпочтение должно отдаваться разнообразию содержания обучения, представленности в нем различных взглядов и мнений, оставляющей свободу выбора за студентами и развивающей самостоятельность их мышления.

Как видно из изложенного выше, в рамках современного языкового педагогического образования особенно подчеркивается, что соприкосновение с ментальностью и образом жизни другого народа дает представление о многообразии мира, воспитывает открытость, терпимость и готовность к диалогу, способствует более глубокому пониманию собственной культуры и ее роли в духовном развитии человечества.

### **Резюме**

1. Одной из основных социокультурных тенденций развития педагогического образования является переход к новой образовательной парадигме, отвечающей требованиям современного общества и основным тенденциям его развития.

2. В качестве детерминанты данной парадигмы выступает доминирование культурных и социокультурных ценностей в

образовательных процессах, которые позволяют организовать их как культурно значимое взаимодействие субъектов.

3. В связи с этим требуется переосмысление задач обучения, воспитания, развития современного школьника как первостепенного приоритета образования, таких как формирование национальной самоидентичности, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, личной инициативности и самостоятельности, толерантности в поведении и отношениях.

4. Социокультурное образование рассматривается как междисциплинарный стержень педагогического общения в различных типах учебных заведений, который интегрирует культуроведческие компоненты как в традиционные учебные предметы (родной и иностранный языки, литература, философия, социология, обществознание и др.), так и в дидактически нетрадиционные учебные дисциплины (граждановедение, религиоведение, человековедение и др.), а также обогащает как первые, так и вторые за счет аккумуляции дидактически релевантных гуманитарных сведений из таких областей знания, как этнография, риторика, теория коммуникации, социолингвистика, политология, культуроведческая антропология и др.

5. В настоящее время идет процесс смены международных образовательных стандартов, ориентированных на сближение квалификационных требований к специалистам разного профиля; обязательным требованием кадровой инфраструктуры становится массовое владение иностранными языками и навыками пользования не просто компьютера, но и глобальной сети Интернет.

6. В настоящее время особую актуальность представляет проблема достижения нового качества профессионального образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированного, мобильного, конкурентоспособного специалиста различного уровня и профиля к предстоящей профессиональной деятельности в условиях

современного рынка труда.

7. В основе концептуальных механизмов модернизации высшего педагогического образования, ориентированного на обеспечение современного качества профессиональной подготовки будущих учителей, должна быть положена связь единого педагогического пространства с реалиями современной социокультурной ситуации; принципиальная смена подходов к организации всего образовательного процесса в вузе, ориентированного на формирование личности будущего специалиста нового типа, являющегося доминирующим субъектом кристаллизации практических социокультурных инноваций и межкультурного взаимодействия.

8. Преодоление негативных тенденций «в кадровом обеспечении образования (старение кадров, их феминизация, отток из системы наиболее способных и успешных людей, особенно молодых и средних лет) должно предусматривать разработку и принятие Федеральной целевой программы «Педагогические кадры России» [194].

9. Современные социокультурные тенденции особенно ярко проявляются в языковом педагогическом образовании, так как именно оно наиболее полно отражает взаимодействие и взаимопроникновение различных культур в процессе изучения иностранного языка.

10. Современное языковое педагогическое образование базируется на диалогической концепции образования, которая предполагает равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимную обусловленность и многообразные динамические связи всех компонентов учебно-методической системы между собой

11. В контексте языкового педагогического образования социокультурные тенденции современности ориентированы на интенсивное развитие такого направления как межкультурно-ориентированное обучение иностранным языкам.

## **ГЛАВА 2. ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Ведущая идея данной главы – выявить предпосылки становления идеи формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя. В этой связи основное внимание будет уделено:

- историографии идеи межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов;
- анализу периода становления и начального развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога в отечественной и зарубежной философии, социологии, психологии.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране в течение последних 10–15 лет, имеют достаточно противоречивый характер. В России осуществляется переход от тоталитарно – бюрократической системы государственности с неэффективной экономикой к иному типу государственности, экономики, идеологии и культуры, в большей степени отвечающему интересам каждой отдельной личности. В настоящее время в нашем обществе есть как отдельные личности, так и целые группы людей с огромным творческим потенциалом, которые прилагают все усилия к тому, чтобы вывести нашу страну из кризиса, помочь ей в позитивном развитии.

С другой стороны, затянувшийся переход от одного качественного состояния к другому инициировал появление таких негативных явлений как снижение уровня жизни населения, рост безработицы, изнурительную борьбу за существование. Все это привело к девальвации нравственных и культурных ценностей, создало так называемый душевный вакуум в силу ломки старых идеалов и мучительного поиска новых.

Вышеизложенное делает очевидным тот факт, что в основу



образовательной системы в качестве генеральной идеи должно быть положено гуманистическое мировоззрение, предусматривающее формирование таких качеств личности, как осознание себя в единстве с природой и человечеством, отказ от авторитарного стиля мышления, толерантность, склонность к компромиссу, уважительное отношение к чужому мнению, иным культурам, верованиям и ценностям. Сегодня востребован педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, способный дать обучающимся возможность реализовать свой личностный потенциал, приобщить подрастающее поколение к ценностям общечеловеческого уровня, создать у него позитивную установку на человека, как самую большую непреходящую ценность.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что характерной чертой современного мира является глобализация общественной жизни, развитие интеграционных процессов, охватывающих экономику, социальные отношения, науку, культуру, образование.

На современном этапе развития общества наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами 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 учителя как посредника в общении обучающихся с иноязычной культурой становится императивом сегодняшнего дня.

Современный мир переживает глубокий и многоаспектный кризис. Научно-технический прогресс, объединивший страны и народы, способен уничтожить мир, в котором мы живем. Его последствиями являются экологический кризис, военные конфликты с использованием оружия массового поражения. Мировое сообщество охвачено технофобией и

опасениями, что развитие науки и техники уничтожает исторически сложившийся тип одухотворенного мыслящего человека. Для решения данных проблем необходимы глубокие изменения в сознании и поведении людей. Способствовать этому может педагог, обладающий межкультурной педагогической компетентностью, позволяющей ему сформировать у обучающихся новый тип общепланетарного мышления, способствующий их общению с представителями различных культур и наций. Таким образом, не подлежит сомнению тот факт, что сегодня необходима перестройка высшего педагогического образования, создание концепции формирования у будущего педагога межкультурной педагогической компетентности.

Для глубокого понимания современных педагогических концепций чрезвычайно важно знать и изучать педагогическое наследие прошлых времен в силу того, что настоящее имеет свои корни в прошлом и в определенной степени зависит от него.

Проблема формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога определенно имела предпосылки своего возникновения. Кроме того, мы полагаем, что проведенный нами историографический экскурс позволяет нам выявить истоки основных педагогических концепций, адекватно и объективно оценить инновационные тенденции в образовательном процессе высшей педагогической школы в ракурсе межкультурного общения и рассмотрения современного человека через призму диалога культур, ведь по справедливому утверждению Гегеля, чтобы знать теорию предмета, необходимо знать его историю.

Сама идея межкультурной педагогической компетентности не ставилась до определенного времени в прямом виде, но рассмотрение многих вопросов, сопряженных с проблемой межкультурного общения и подготовки к нему будущего педагога нашло отражение в научных

изысканиях, проведенных в рамках таких наук как философия, социология, психология и др.

Историография идеи межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов делится на два неравных отрезка времени. Первый из них уходит своими корнями в эпоху Просвещения и представляет собой освещение данной проблемы лишь в самом общем виде.

Обращение к феномену культуры и к ее влиянию на развитие каждого конкретного человека, а также отношений между представителями различных наций можно наблюдать еще в эпоху Просвещения.

Культура – при отсутствии общепринятого определения – интерпретируется как система знаний и обычаев, традиций, включающих предпочтение ценностных ориентаций, моральные и этические нормы, убеждения и предрассудки, некоторые физические параметры среды (тип организации пространства и интерьер помещений и др.). Необходимо учитывать следующий факт: чтобы называться культурой, система значений и традиций должна быть принята соответствующей идентификационной группой (при этом неважно, является ли группа лишь частью популяции или же большим сообществом), а также передаваться от одного поколения к другому. Как заметил И. Сэпир (1929), «миры, в которых живут различные общества, есть различные миры, а не один и тот же мир, обозначаемый разными словами».

Философия эпохи Просвещения (XVII–XVIII вв.), основанная на идее всеобщности человеческого разума и его законов, естественным образом связала культуру с теми преимуществами и благами, которые несут человеку совершенствование и применение разума. Разум был признан отличительным свойством человека как такового, и различия между людьми, их сообществами и народами на этой общечеловеческой

основе могут выражаться только в мере разумности, в количестве тех приращений, которые несет с собой совершенствование разума.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что:

- люди и народы не отличаются наличием или отсутствием культуры, а только уровнем культурности;
- культура имеет единый источник и общечеловеческий характер;
- всевозможные культурные различия между людьми и народами суть следствие их разной удаленности от первоначального естественного состояния, носят сугубо мерительный, а не сущностный характер.

В приведенных выводах содержатся три важные мировоззренческие идеи: изначального единства всего человеческого рода; историзма как движения общества по пути просвещения; прогресса, связанного с преемственным развитием истории, с наследованием и накоплением опыта.

Немецкий просветитель И.Г. Гердер был одним из первых, кто высказал эти идеи и выводы в четкой форме, органически связав их с пониманием культуры. Согласно И.Г. Гердеру идея всеобщего и всеобщности разума в сфере культуры и ее понимания выступила как идея общечеловеческого, общеисторического. В отличие от идеалистических философских систем, где идеал всеобщего выступает как абстрактный постулат, в культуре эта идея находит свою органическую плоть, становится живой, так как связывается с развитием человека. В культуре всеобщее предстает как полюс единства, а многообразие как исторический разброс конкретных уровней развития человека. Фактор времени и обстоятельства места приобретает огромное значение в понимании их единства. Таким образом, согласно И.Г. Гердеру, культура существует как бы в двух ипостасях: с одной стороны, она несет в себе всеобщую идею и меру человеческого как такового, с которой соизмеряются все проявления человеческого бытия, с другой – она выражает содержательную полноту

бытия и его конкретных воплощений, являющихся уникальными.

Данные идеи представляются нам чрезвычайно актуальными для процесса формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, ведь каждый педагог должен осознавать тот факт, что наряду с общечеловеческим в нашем бытии и в мировой культуре существует нечто уникально самобытное, носителем которого является представитель каждой отдельной нации и культуры. Необходимость органического сочетания данных положений в организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов мы учитывали при разработке системы формирования у них межкультурной педагогической компетентности.

Логическим продолжением разработки проблем межкультурного общения и взаимоотношений между представителями различных культур стало философское учение И. Канта, который в своих социологических воззрениях выше всего оценивал необходимость достижения человечеством всеобщего правового состояния и вечного мира между народами, что является доминантой в формировании межкультурной компетентности специалистов любого профиля. Познание культуры И. Кантом основывается на выяснении специфики культурной реальности. Он называл «суждением вкуса» способ восприятия объектов, посредством которого человек открывает только субъективное содержание. Он объяснил это потребностью и необходимостью людей упорядочить свое отношение к предметам, согласовать человеческие позиции и поступки в предметном мире. Борьба вкусов, их дифференциация или совпадение, образование общезначимых вкусов ведут к основанию всеобщности человеческих идей, понятий, суждений, к источнику связи людей, что релевантно существованию современного мультикультурного общества.

Актуальными на сегодняшний день представляются воззрения европейских мыслителей А. Вольтера, Ш.Л. Монтескье, И.В. Гете,

В. Гумбольдта, Ф. Шиллера, согласно которым культура рассматривалась как духовное богатство общества и внутреннее состояние человека, основанное на его постоянном стремлении к истине, добру и красоте. Согласно просветительской точке зрения, человек должен осознавать свое единство с природой, другими людьми, с прошлым и будущим именно через культуру.

Резюмируя вышеизложенные точки зрения философов и ученых-просветителей, мы выделяем основные положения, которые были использованы нами при разработке концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей:

- наличие в культуре любого народа категорий общего порядка, носящих ценностно-нравственный характер;
- наличие национальной специфики в каждой отдельной культуре;
- необходимость учета всеобщего и культурно-специфического при организации профессиональной подготовки будущих педагогов к межкультурному общению.

Вместе с позитивными аспектами, освещенными в трудах вышеназванных ученых и использованными нами в процессе разработки концепции и системы формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов, мы должны отметить и тот факт, что к упущениям указанных теорий следует отнести недостаточное внимание мыслителей к экономическим и социально-политическим условиям жизни.

Следует отметить следующую плеяду ученых, внесших большой вклад в развитие теории межкультурного общения. Немецкие ученые: языковед Г. Штейнталь, философ М. Лацарус и психолог В. Вунд, разработавшие концепцию «народной психологии», по праву считаются основоположниками такого направления в социальной психологии, как психология народов.

Г. Штейнталь (1823–1899) и М. Лацарус (1824–1903), в течение

тридцати лет издававшие «Журнал психологии народов и языкознания», в статьях «Вводные рассуждения о психологии народов», «Мысли о народной психологии» указывали на существование «духа народа» как некоего духовного целого. В последней статье они акцентируют внимание на том, что у каждого народа имеется «свой особый склад мыслей и чувств, своя духовная физиономия, называемая «народностью» [110]. Безусловно, данные ученые следовали в русле гегелевской «абсолютной идеи» с ее «духом» нации или народа как противопоставлением «духу» отдельных индивидов, рассматривая социально-психологическую проблематику, исходя из филологической, антропологической и исторической ориентаций. При этом явления культуры прослеживались в их историческом развитии.

Задача народной психологии ими видится в познании духа народа, а также в открытии законов человеческого духа. Каждый человек испытывает на себе влияние общества и влияние «опыта протекших столетий и тысячелетий» и «вполне зависит от них в своих мыслях, чувствах и воле» [110].

Проявляясь в духовном мире отдельных индивидов, дух народа определяющим образом формирует их эмоциональный настрой, образ мыслей и волю – таков вывод, вытекающий из концепции психологии народов, разработанной этими учеными.

Проблема влияния исторически сформировавшейся духовности народа на духовный мир составляющих его людей, как и в целом, проблема взаимодействия духовной жизни личности и общества, является актуальной для современного этапа его развития. Каждый человек в своей деятельности и общении с другими людьми выступает как носитель духовности своего народа, выражает в своем эмоциональном и интеллектуальном настрое его психический склад и национальное самосознание. Данное положение представляется особенно значимым в

процессе разработки проблем формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

Интересным представляется обоснование психологии народов, предложенное В. Вундтом (1832–1920). Он критически рассмотрел концепцию М. Лацаруса и Г. Штейнталя, подчеркнув противопоставление ими психологии народов как надындивидуальной духовной субстанции индивидуальной психологии. В. Вундт утверждал, что «душа народа всегда состоит из единичных душ» и представляет собой «совокупное содержание душевных переживаний» людей, принадлежащих к тому или иному народу и связанных между собой постоянным взаимодействием и взаимоотношением. При этом формирующийся «общий дух» народа есть «нечто неизмеримо большее, чем сумма индивидов», через сознание которых он проявляется. Основными проблемами психологии народов В. Вундт считал их языки, мифы и обычаи. В. Вундт полагал, что «язык, мифы и обычаи представляют собой не какие-либо фрагменты творческого народного духа, но самый этот дух народа» [52].

Данное положение теории В. Вундта нашло применение в разработке нами технологических основ формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов.

Особенно он подчеркивал то, что общий народный дух проявляется прежде всего в национальном самосознании, ибо «нация является важнейшим из тех концентрических кругов, на которых может развиваться совместная духовная жизнь» [52].

Но вместе с тем В. Вундт считал, что те или иные личности, выражая народное, в том числе национальное самосознание, сами в разной степени воздействуют на него, проявляя свое творчество в различных областях общественной жизни. Взгляды В. Вундта на сущность и проявления «народного духа» способствуют пониманию многих сегодняшних проблем, в том числе касающихся сути и роли национального



самосознания и деятельности людей, их поведения и общения между собой, что представляется особенно важным для решения проблем межкультурного общения.

Велик вклад этого ученого также и в понимание проблем, касающихся психического склада больших социальных групп и национальных общностей, взаимодействия общественного и индивидуального сознания, психологии и этики межкультурного общения.

Существенный вклад в анализ «психологии масс» и, вместе с тем, в теорию межличностных отношений внесли французский социолог Г. Лебон и итальянский юрист С. Сигеле. Излагая в своих трудах взгляды на межличностные отношения, С. Сигеле (1838–1913) обратил внимание на необходимость разработки «коллективной психологии» как психологии различных (больших и малых) масс людей. Коллективная психология, по С. Сигеле, – это также психология толпы «душа», которая формируется путем подражания людей друг другу [192]. С. Сигеле указывал на роль заразительности в формировании коллективной психологии, в том числе психологии толпы представителей одной нации, на роль восприимчивости и внушения в монокультурных поведенческих паттернах.

Подробное обоснование психологии масс содержится в ряде работ Густава Лебона (1841–1931). В фундаментальном труде «Психология народов и масс» он обстоятельно характеризует сознание «толпы», ее многочисленные психологические свойства. Он пишет, что психологическое единение нации, не всегда объяснимое объективными факторами развития общества, наступает «в переходные периоды развития общества и в то же время нестабильные, когда рушатся элементы одной цивилизации и постепенно утверждаются элементы другой» [119].

Г. Лебон пытается осмыслить причины появления новых психических и моральных качеств у человека в тесном окружении его соплеменников, раскрывает характер идей и воображений «толпы». По его

мнению, эти идеи можно разделить на два разряда: скоропреходящие идеи, зарождающиеся под влиянием минуты, и другие идеи, которым среда, наследственность и общественное мнение дают большую устойчивость. Таким образом, Г. Лебон внес достаточно весомый вклад в разработку проблем национальной психологии.

Резюмируя вышеизложенное, выделим основные положения вышеназванных теорий, которые легли в основу нашего исследования:

- каждый человек испытывает на себе опыт прошлых столетий и поколений;
- для каждого народа как представителя определенной культуры типичен так называемый «общий дух», который формирует образ мыслей и волю каждого отдельного представителя данной нации;
- особую устойчивость имеют идеи, которые культивируются в определенной среде под влиянием наследственности и общественного мнения.

Теория межличностного общения, основные положения которой актуальны для разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов и являются определенной ступенью на пути к ее достижению, в данный период времени разрабатывается также и в трудах российских ученых в области социологии и психологии.

Социолог Н.К. Михайловский впервые из отечественных ученых обобщил опыт наблюдения и анализа массовой психологии, накопившийся в русской социологии, художественной литературе и публицистике. Его концепция «героев и толпы» рассматривает толпу как «самостоятельное общественное явление». Одним из главных психологических механизмов взаимодействия людей в толпе, по мнению Н.К. Михайловского, выступает подражание толпы герою и взаимоподражание людей. Данные положения представляются нам релевантными для понимания поведения людей в

межкультурном общении в условиях мультикультурного общества.

Революционер и мыслитель, основатель социал-демократического движения в России Г.В. Плеханов (1832–1918) дал определение понятия «общественная психология», рассматривая ее как конкретно – историческое явление, и показал ее роль в социальной структуре общества. Раскрывая закономерности формирования общественной психологии, он исходил из материалистического принципа социальной обусловленности общественного сознания. Данные положения акцентируют значимость формирования у специалистов любого профиля межкультурной компетентности в силу изменившейся социально – экономической обстановки в мире, которая инициировала возникновение нового общественного сознания в контексте процессов глобализации.

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев (1857–1927) исследовал различные проявления индивидуальной и коллективной психики людей, широко опираясь на данные физиологии. Он рассматривает коллектив как собирательную личность, а язык – как объединяющий фактор, играющий большую роль во взаимовнушении, взаимоподражании и взаимоиндукции. Рассматривая коллектив как «собрание отдельных, связанных между собою теми или иными интересами личностей», он приходит к выводу о том, что коллектив, представляющий собой нечто целое, выступает «в виде одной коллективной или собирательной личности». Поэтому «законы проявления деятельности коллектива суть те же, что и законы проявления деятельности отдельной личности». «Коллективные рефлексy» проявляются, по В.М. Бехтереву, в коллективных наблюдениях, коллективных инстинктах, коллективных эмоциях, коллективном сосредоточении и т.д. В коллективе в процессе общения людей друг с другом раскрываются процессы взаимовнушения и взаимоподражания. При этом указывается на их взаимоиндукцию, происходящую «путем непосредственной передачи возбуждения центров одного индивида

соответствующим центрам другого индивида».

Речь идет об образовании своего рода энергетического психологического поля, в котором люди воспринимают друг друга и соответственно реагируют на те, или иные явления. Эти и другие положения учения В.М. Бехтерева помогают глубже осмыслить содержание психологической стороны деятельности и общения людей, хотя следует отметить, что его концепция «коллективной рефлексологии» часто сводится к чисто физическим законам.

М.В. Ланге описал в своих трудах сравнительную характеристику психических процессов в условиях групповой работы и деятельности, изолированных друг от друга индивидов, выявив половые, возрастные, образовательные и природные различия сдвигов психических процессов в условиях групповой работы и, подчеркнув, таким образом, мысль о взаимозависимости и взаимообусловленности механизмов межличностного восприятия и их развития, что является важным для лучшего понимания механизмов межкультурного общения.

Проблемы, связанные с воспитанием у людей толерантного отношения друг к другу, чрезвычайно важного для межкультурного общения и межличностного восприятия в процессе него, рассматривались в России также и в рамках такой науки как философия.

Философское течение (Русский космизм), представителями которого являлись Н.Ф. Федоров, В.С. Соловьев и др., рассматривает человека не как атомарное существо, а личность, обладающую всем богатством индивидуальности и вместе с тем, неразрывно связанную со всеобщим. Возвышенное, одухотворенное человечество должно, по мнению В. Соловьева, превратиться в сотворца Бога и выполнить грандиозную задачу перевоплощения универсума: создание мира, освобожденного от гибели, распада, уничтожения, сохраняющего всю полноту и многообразие бытия.

Принцип Ф.М. Достоевского «Непротивление злу насилием»

базируется на положении В.Соловьева о Богочеловеке. Смысл такого идеала – «найти Бога в себе», внутреннее самосовершенствование личности, «воцарение добра в сердце человеческом». Поиски нового ценностного ориентира в системе поведения, приоритет личностного принципа, «человеческого в человеке» красной нитью проходит через многие произведения автора.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что отечественные философы, психологи, социологи стояли у истоков разработки проблем, сопряженных с межкультурным общением (межличностное восприятие, взаимодействие людей в процессе общения, воспитание у них толерантности), внося тем самым определенный вклад в дальнейшую разработку проблемы межкультурного общения и подготовки к нему будущих педагогов.

Второй отрезок времени, насчитывающий более ста лет, мы можем с полным правом назвать историей научной разработки проблемы. Мы разделили историографию проблемы на два периода:

Первый период 1920–1980 г.г. – период «опосредованной» разработки вопросов, связанных с межкультурным общением и формированием межкультурной компетентности;

Второй период (1980 – до настоящего времени) характеризует процесс становления научной разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

В рамках данного параграфа мы подробно рассмотрим первый период из истории научной разработки проблемы, так как полагаем, что последующий период требует самого досконального рассмотрения в силу своей особой значимости и временной приближенности к проблемам сегодняшнего дня, а также реагирования на них системы высшего педагогического образования.

Охарактеризуем первый из выделенных нами этапов становления

изучаемой проблемы. Данный период с полным правом может быть назван периодом «опосредованной» разработки вопросов, связанных с межкультурным общением и формированием межкультурной компетентности. Несмотря на большой вклад в разработку проблем межличностного восприятия, толерантности в общении между людьми, социализации человека в обществе, его жизнедеятельности в социуме названных ниже философов, психологов и социологов, непосредственно проблема межкультурной компетентности осталась за рамками повествования.

1920–1980 г.г. В США в начале нынешнего века появилось учение о психологии поведения – бихевиоризм (от лат. *behavoir* – поведение). Его экспериментальной предпосылкой стали исследования поведения животных, проведенные Эдуардом Торндайком (1874–1949). Многие выводы этих исследований были учтены при объяснении поведения людей при общении друг с другом. В своей работе «Принципы обучения, основанные на психологии», вышедшей в США 1906 г., Э. Торндайк последовательно проводил мысль о том, что дидактика обучения любому предмету должна опираться на психологию и, прежде всего, на психологию поведения. Он рассматривал человеческую психику и поведение, как «систему реакций организма на внутренние раздражения, посылаемые средой, и внутренние раздражители, возникающие в самом организме». По его мнению, все поведение человека складывается из безусловных реакций, данных в наследственном опыте, детерминированном воспитанием в своей культурной среде и помноженном на те, новые условные связи, которые даны в личном опыте общения с представителями иных культур [212]. Чрезвычайно актуальной для нашего исследования представляется также мысль о том, что на человека влияют не только внешние условия, он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем самостоятельной оценки,

что, на наш взгляд, очень важно при подготовке будущих педагогов к межкультурному общению.

Нельзя обойти и утверждение сторонника той же школы Б. Уотсона (1878–1958), который полагал, что наиболее плодотворная отправная точка для осуществления успешного межличностного общения – это изучение не самого себя, а изучение поведения соседа [213]. Данное положение релевантно для развития теории профессиональной подготовки будущего педагога к межкультурному общению и к обучению этому его учеников.

Особый интерес для разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога и непосредственного инструментария реализации данного механизма представляют воззрения одного из представителей бихевиоризма, известного американского психолога В. Макгвайра, который культивирует мысль о том, что классификация поведения и поступков человека должна проводиться в зависимости от целей, потребностей, ситуации. Им выделено 16 типов поведения: перцептивное, защитное, индуктивное, привычное, утилитарное, ролевое, сценарное, моделирующее, уравнивающее, освобождающее, атрибутивное, экспрессивное, автономное, утверждающее, исследовательское, эмпатическое. Мы далеки от мысли о том, что данная классификация является единственным руководством к действию при разработке стратегии формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов, но нами она была учтена при разработке технологической стороны вышеназванного процесса формирования, а именно были учтены такие поведенческие типы как защитное поведение, под которым понимаются любые реальные или воображаемые действия психологической защиты, которые позволяют создать, сохранить позитивный образ «Я», позитивное мнение человека о самом себе, что является чрезвычайно важным при решении возникших культурных конфликтов. Практический интерес для

нашего исследования представляет и такое поведение как ролевое, происходящее в соответствии с ролевыми требованиями, обстоятельствами, которые вынуждают человека к каким-то действиям. Механизмы такого поведения необходимо вырабатывать у будущих педагогов, готовя их к межкультурному общению. Основные черты эмпатического поведения, под которым понимается учет, большой охват чувственной информации, лежащей в основе межличностного взаимодействия людей, способности чувствовать и понимать эмоциональное и душевное состояние другого человека, также чрезвычайно важно развивать у будущих педагогов в процессе формирования у них межкультурной педагогической компетентности.

Основы теории взаимовосприятия людей разрабатывались также и представителями гештальтпсихологии М. Вертгеймером (1880–1943) и В. Келером (1852–1967). Характерными идеями гештальтпсихологии являются: идея образа как целостного образования; идея изоморфизма, указывающая на структурное подобие психических и объективных материальных процессов (в частности, подчеркивается, что «соответствие» в реальных межличностных отношениях субъективно переживается как психологический комфорт); идея ассимиляции и контраста, используемая при характеристике восприятия человека человеком (человек воспринимается или путем ассимилирования его с той или иной социальной, или этнической группой, или, напротив, по контрасту с ней) [10].

Значительный вклад в теорию межличностных отношений внес В.В. Келер, указывающий на так называемый «инсайт» – спонтанное «схватывание» отношений, осознание их характера в целом. Он подчеркивал тот факт, что, несмотря на наличие проб и ошибок в познании людьми друг друга, во многих случаях имеет место целостное и достаточно точное восприятие и осознание человеком явлений внешнего



мира и характера его отношений с другими людьми.

«Теория поля» К. Левина (1890–1947) объясняет некоторые моменты в отношениях человека и среды, а также в отношениях людей друг к другу. Он исследовал взаимоотношения субъекта с его непосредственным окружением.

Психоанализ австрийского ученого З. Фрейда (1832–1939) оказал существенное влияние на исследования в области психологии межличностного общения. З. Фрейд полагал, что исходящие из полового инстинкта влечения человека, вытесненные под воздействием моральных, религиозных и других ограничений и запретов, воздействуют на его поведение. В русле теории межкультурного общения такое рассмотрение проблематики открывает многое для понимания поведения людей и общения между ними. З. Фрейд считал, что впечатления детства оказывают решающее влияние на формирование характера человека, его психического склада и во многом определяют его поведение в последующие годы.

Неоспоримым является тот факт, что формирование у будущих педагогов знаний о стране изучаемого языка, менталитете ее представителей позволит первым глубже понимать поведенческие паттерны вторых.

Последователи З. Фрейда, прежде всего А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Э. Фромм, В. Райх, Г. Маркузе и некоторые другие, обосновали влияние на формирование и поведение человека не только психофизиологических, но и социальных факторов.

Э. Фромм (1900–1980), раскрывая влияние социокультурных факторов на жизнедеятельность людей, показал противоречивую роль в этом таких социальных явлений, как свобода, собственность, мораль, которая может быть гуманистической и авторитарной, и т.д.

Представитель гуманистической психологии Г. Маркузе (1898–1979)

развивает идеи З. Фрейда о виновности культуры за страдания людей, подавление их стремлений к счастью и наслаждению жизнью. Он пишет о необходимости создания «нерепрессивной цивилизации», в условиях которой деятельность и поведение людей будут управляться «жизненной энергией любви». Г. Маркузе говорит о развитии новой культуры, основанной на принципах гуманизма, служения благу людей. Он называет ее контркультурой, т.е. открыто противостоящей современной, по его мнению, антигуманной культуре. Представитель гуманистической психологии Г. Маркузе развивает, как никогда ранее, актуальные идеи гуманизации культуры в контексте необходимости сближения и диалога культур.

Интерес для разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов представляет описанные представителем гуманистической психологии А. Маслоу особенности «самоактуализирующейся личности»: полное принятие реальности и комфортное отношение к ней; принятие других и себя; профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело; автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений; способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям; постоянная новизна, свежесть оценок, открытость опыту; различение цели и средств, зла и добра; спонтанность, естественность поведения; юмор; саморазвитие, проявление способностей, потенциальных возможностей, самоактуализирующееся творчество в работе, любви, жизни; готовность к решению новых проблем, к осознанию проблем и трудностей, к осознанию своего опыта, к подлинному пониманию своих возможностей, к повышению конгруэнтности.

В рамках гуманистической психологии следует отметить феноменологический подход К. Роджерса, который внес неоценимый

вклад в разработку проблем межличностного общения и был использован нами при разработке системы формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов. Следующие идеи феноменологического подхода были использованы нами в процессе решения проблемы вышеназванной компетентности:

- поведение человека можно понимать только на основе анализа его субъективного восприятия и познания действительности;
- люди способны сами определять свою судьбу и нести ответственность за то, что они собой представляют;
- люди в своей основе добры и обладают стремлением к совершенству, естественно и неизбежно движутся в направлении автономности и зрелости, реализуя внутренние возможности и личностный потенциал.

Для межкультурного общения представляется также актуальным утверждение К. Роджерса о том, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости. Мы полагаем, что формирование толерантности у будущих педагогов должно базироваться на положении К. Роджерса о безусловном позитивном внимании, под которым понимается умение любить и принимать человека без критики и оговорок.

Актуальными для разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей являются положения когнитивной психологии о том, что человек – это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или события внешнего мира. Разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту. Представители когнитивной психологии (Ж. Пиаже, Ф.

Зимбардо, А. Бек) утверждают, что человек в той или иной степени осуществляет субъективный анализ своего поведения, степени его успешности, на основе чего осуществляет необходимую коррекцию или делает какие-то выводы на будущее. Данное положение особенно релевантно для успешной подготовки будущих педагогов к межкультурному общению.

Для успешного межкультурного общения очень важно, чтобы его участники могли толерантно относиться к различным проявлениям друг друга. Необходимо в этой связи формировать у будущих педагогов умения толерантного восприятия представителей иноязычной культуры. В силу этого для нашего исследования актуальны взгляды представителя когнитивной психологии Д. Келли, который полагает, что люди воспринимают мир при помощи четких систем или моделей, называемых конструктами. Личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста. В процессе обучения будущих педагогов восприятию представителей иноязычной культуры необходимо формировать у них такие конструкты, которые помогали бы им адекватно общаться с данными представителями и эффективно обучать этому своих учеников.

Представители символического интеракционизма (Т. Мид, А. Роуз, Т. Шибутани), принимая символы за исходные акты общения между людьми, акцентируют значение вербальных и невербальных средств общения, в т.ч. мимики, визуальных контактов, интонации и голоса, жестов в процессе понимания людей друг другом, что особенно важно при общении представителей различных культур.

Представители «теории ролей» (Т. Сорбин, Р. Линтон, Э. Гоффман и др.) убеждены в наличии активных и латентных ролей и необходимости эмпатии в процессе межличностного общения.

Параллельно с разработкой проблем межличностного общения в западной науке, которые оказали непосредственное влияние на разработку проблем подготовки личности к межкультурному общению, в отечественной науке также предпринимались попытки обращения к вышеназванной проблеме.

Среди представителей психологии следует назвать в первую очередь российского ученого-психолога Б.Г. Ананьева (1907–1943), который выступил с концепцией человекознания, как комплексной дисциплиной. В понятие индивидуальность ученый включает неповторимость соматических, физиологических и психических свойств индивида и особенности его социальных качеств, связанных со спецификой филогенеза. Он акцентирует мысль о том, что все процессы, присущие человеку, совершаются в социально-культурной форме, т.е. человек формируется в определенной социальной культуре, воспринимая ее требования и нормы, вживаясь в социальную среду. Данное положение теории Б.Г. Ананьева имеет для нашего исследования большое значение, подчеркивая необходимость глубокого изучения устройства жизни и менталитет представителей других, участвующих в межнациональном общении культур.

Л.С. Выготский (1896–1934) разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного освоения индивидом ценностей культуры, понятие о «психических системах» (связи между мышлением и памятью, мышлением и речью и т.п.). Ему принадлежит культурно-историческая теория развития психики. Он считал, что в функционировании и развитии психики человека отражаются два основных плана его деятельности и поведения: натуральный, связанный с удовлетворением его биологических потребностей, и культурный, связанный с различными формами его социальной деятельности и поведения. Исходя из этого, раскрывается роль орудийной деятельности

человека и знаковых систем, прежде всего речи, в развитии его психики. Учение Л.С. Выготского о влиянии социокультурных факторов на развитие эмоциональной сферы сознания личности и ее мышления позволяет глубже понять содержание и направленность духовной деятельности людей и характер их поведения, что играет большую роль в межкультурном общении.

Труды С.Л. Рубинштейна (1889–1960) играют большую роль в понимании психологии личности и межличностного общения. Он глубоко проанализировал роль деятельности и общения людей в функционировании их психики. В его работах мышление общественного человека предстает как процесс умственной деятельности по духовному освоению действительности, переводу внешней предметной деятельности во внутренний, идеальный план (интериоризация). Во всем этом проявляется творческое осмысление человеком внешнего мира и своего отношения к нему. Труды С.Л. Рубинштейна способствуют научному пониманию влияния внешней природной и социальной среды на развитие сознания, сочетанию в нем элементов отражения и творчества и их роли в практической деятельности людей.

А.Р. Лурия (1902–1977) особое внимание уделял проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. Он явился одним из создателей нейропсихологии. Б.Н. Теплов (1896–1937) исследовал психологические основы индивидуальных различий и многое другое.

Проблемы, связанные с поведением человека в различных ситуациях общения и с воспитанием у него чувства толерантности, не оставались в данный период времени вне поля зрения представителей философии. В частности, П.А. Флоренский (1882–1937) рассматривал мир как единое целое, как единую картину и реальность, в гармонии с которыми должен существовать человек.

Русский религиозный философ Н.А. Бердяев (1874–1948) акцентировал в своих произведениях роль духовности в становлении человека, ее прорыв в социальную жизнь, справедливо полагая, что лучшее в социальной жизни исходит из этого источника. «Духовность несет с собой освобождение, она несет с собой человечность», – писал Н.А. Бердяев.

Этот преобразующий человека прорыв божественной духовности в социуме и реализуется в виде общечеловеческих и духовных ценностей. Поэтому, по словам Н.О. Лосского, «вся жизнь движется любовью к ценностям» [128].

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках первого периода второго этапа необходимо подчеркнуть, что вопросы концептуального плана в освещении проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности не нашли должного отражения в трудах представителей отечественной и зарубежной науки.

Второй период (1980 – до настоящего времени) характеризует процесс становления научной разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, где основное внимание уделено разработке ее понятийно-категориального аппарата на базовом и предметном уровнях, структурно-функциональной характеристике ее ведущих составляющих, их содержательно-смысловому наполнению в отечественной и зарубежной науке.

Становление научной разработки исследуемой проблемы связано с признанием неоспоримого факта ярко выраженной мультикультурности многих стран (Россия, США, ФРГ), а также развития государственных, культурных, личностных связей между представителями различных культур.

В русле зарубежных дидактических концепций основное внимание уделено становлению и развитию понятия «межкультурная

компетентность» и разработке структуры, содержания, технологии формирования данного вида компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

В отечественной педагогической науке в настоящее время не существует единой точки зрения на формирование межкультурной компетентности у будущих специалистов как интегративного свойства личности. Прослеживается тенденция на раскрытие структуры, содержания, технологий формирования отдельных видов компетенций: социокультурной (М.В. Болина, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.),

Необходимо особо подчеркнуть тот факт, что понятие «межкультурная педагогическая компетентность будущего педагога» в теории и методике обучения иностранным языкам в настоящее время не разработано, что существенно осложняет формирование данного вида компетентности в практике российского высшего образования. В этой связи разрабатываемая концепция должна положить начало нового этапа в развитии исследуемой проблемы, а, именно, обеспечить ее предметную направленность, предусматривающую рассмотрение межкультурной педагогической компетентности как социально – педагогического феномена, являющегося неотъемлемой инновационной составляющей профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространство с целью дальнейшего развития межкультурного взаимодействия российских граждан с представителями иноязычных культур.

### **Резюме**

1. 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.

2. Историографический экскурс в проблему формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога позволил выявить истоки основных педагогических концепций, адекватно и объективно оценить инновационные тенденции в образовательном процессе высшей педагогической школы в ракурсе межкультурного общения и рассмотрения современного человека через призму диалога культур.

3. В становлении идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога можно выделить два неравных отрезка времени. Первый этап – эмпирический уходит своими корнями в эпоху Просвещения и раскрывает зарождающиеся идеи в осмыслении данного феномена в русле философских, социологических, психологических учений.

В рамках философии были заложены основы разработки таких проблем как зависимость уровня развития человека от определенной культуры (И.Г. Гердер); необходимость существования мира между представителями различных культур (И. Кант); необходимость осознания каждым отдельным человеком единства с природой, другими людьми, с прошлым и будущим через культуру (А. Вольтер, И.В. Гете, В. Гумбольдт, Ш.Л. Монтескье, Ф. Шиллер и др.); необходимость ощущения единства мира с целью воспитания чувства толерантности (Н.Ф. Федоров, В.С. Соловьев, Ф.М. Достоевский). Анализ точек зрения философов (Г.В.Ф. Гегель, И.Кант и др.) и ученых – просветителей (И.Г. Гердер, А.Вольтер, Ш.Л. Монтескье, И.В. Гете, В. Гумбольдт, Ф. Шиллер и др.) позволил

выделить основные положения, которые были использованы нами при разработке концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов: наличие в культуре любого народа категорий общего порядка, носящих ценностно-нравственный характер; наличие национальной специфики в каждой отдельной культуре; необходимость учета всеобщего и культурно-специфического при организации профессиональной подготовки будущих педагогов к межкультурному общению. В то же время экономические и социально-политические условия жизни в ракурсе исследуемой проблемы не нашли должного отражения в трудах представителей философской мысли данного периода.

В рамках социологических и психологических учений данного периода исследовались вопросы влияния духа народа на эмоциональный настрой, образ мыслей и волю каждого отдельного представителя данной культуры (В. Вундт, М. Лацарус, Г. Штейнталь); актуальности идей, которые формируются в определенной среде и в определенное время (Г. Лебон, С. Сигеле); социальной обусловленности общественного сознания, связи индивидуального и коллективного в психике людей (Н.К. Михайловский, Г.В. Плеханов, В.М. Бехтерев, М.В. Ланге). К основным положениям вышеназванных теорий, которые легли в основу нашего исследования, относятся следующие: каждый человек испытывает на себе опыт прошлых столетий и поколений; для каждого народа как представителя определенной культуры типичен так называемый «общий дух», который формирует образ мыслей и волю каждого отдельного представителя данной нации; особую устойчивость имеют идеи, которые культивируются в определенной среде под влиянием наследственности и общественного мнения.

4. Второй отрезок времени, насчитывающий более ста лет, мы можем с полным правом назвать историей научной разработки проблемы. Мы

разделили историографию проблемы на два периода:

Первый период 1920–1980 г.г. – период «опосредованной» разработки вопросов, связанных с межкультурным общением и формированием межкультурной компетентности.

Второй период (1980 – до настоящего времени) характеризует процесс становления научной разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

В русле научных изысканий зарубежных психологов и социологов прослеживается более глубокое рассмотрение проблем детерминированности воспитанием реакций человека, данных ему в наследственном опыте (Э. Торндайк, Б. Уотсон); поведенческих моделей в общении (В. Мактвайр); осознания человеком явлений внешнего мира и характера его отношений с другими людьми (М. Вертгеймер, В. Келер); психоанализа поведения человека и характера его отношения с другими людьми (З. Фрейд); развития новой культуры, основанной на принципах гуманизма и служения благу людей (Г. Маркузе); воспитания способности к пониманию других людей, внимания и доброжелательности к людям (А. Маслоу); воспитания умения любить и принимать человека без критики и оговорок (К. Роджерс); эмпатии в процессе межличностного общения (Т. Сорбин, Р. Линтон, Э. Гоффман).

В русле отечественной философской мысли подчеркивалась роль духовности в общении между людьми в трудах Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, П.А. Флоренского. Отечественной социологической и психологической наукой в аспекте рассматриваемой проблемы исследовались: роль культурно – социального окружения в процессе социализации человека (Б.Г. Ананьев); духовная деятельность людей и характер их поведения (Л.С. Выготский); роль деятельности и межличностного общения в функционировании психики людей (С.Л. Рубинштейн).

Вопросы концептуального плана в освещении проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности не нашли должного отражения в трудах представителей отечественной и зарубежной науки.

5. Второй период (1980 г. – до настоящего времени) характеризует процесс становления научной разработки проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога, где основное внимание уделено разработке ее понятийно-категориального аппарата на базовом и предметном уровнях, структурно-функциональной характеристики ее ведущих составляющих, их содержательно-смысловому наполнению в отечественной и зарубежной науке.

Становление научной разработки исследуемой проблемы связано с признанием неоспоримого факта ярко выраженной мультикультурности многих стран (Россия, США, ФРГ), а также развития государственных, культурных, личностных связей между представителями различных культур. В русле зарубежных дидактических концепций основное внимание уделено становлению и развитию понятия «межкультурная компетентность» (Р. Арнольд, Е.П. Гэри, О. Дин, М.Л. Лэнигэн, П. Педерсен, Б. Рубен, А. Тодд и др.) и разработке структуры, содержания, технологии формирования данного вида компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

В отечественной педагогической науке в настоящее время не существует единой точки зрения на формирование межкультурной компетентности у будущих специалистов как интегративного свойства личности. Прослеживается тенденция на раскрытие структуры, содержания, технологий формирования отдельных видов компетенций, например, социокультурной (М.В. Болина, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.).

Необходимо особо подчеркнуть тот факт, что понятие «межкультурная педагогическая компетентность будущего педагога» в

теории и методике обучения иностранным языкам в настоящее время не разработано, что существенно осложняет формирование данного вида компетентности в практике российского высшего образования. В этой связи разрабатываемая концепция должна положить начало нового этапа в развитии исследуемой проблемы, а именно, обеспечить ее предметную направленность, предусматривающую рассмотрение межкультурной педагогической компетентности как социально-педагогического феномена, являющегося неотъемлемой инновационной составляющей профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространство с целью дальнейшего развития межкультурного взаимодействия российских граждан с представителями иноязычных культур.

### **ГЛАВА 3. ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИДЕИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ведущая цель данной главы – выявить факторы развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего учителя 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 учителя, так как окружающая образовательная среда требует внесения новых характеристик в профессиограмму педагога, 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 учитель нового типа, отвечающий потребностям общественного развития и социальному заказу на подготовку подрастающего поколения к жизни в обществе открытого типа, в единой Европе, 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. [163]. 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, Д. 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:

- 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.

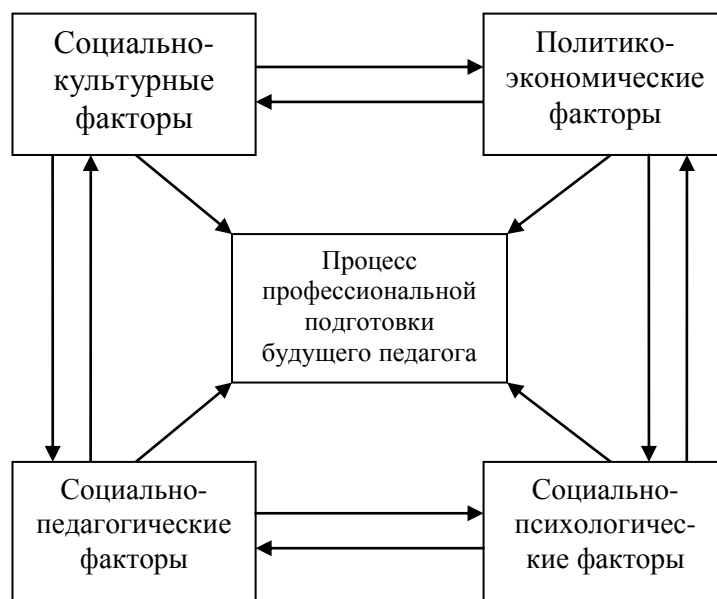


Рисунок 1 – Факторы развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущих учителей на современном этапе

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 учителя в перестроечном процессе, в подготовке будущего поколения к жизни в новом столетии.

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 на Западе. Маркетинг как экономическое явление существует в экономически развитых странах в течение многих десятилетий, что, безусловно, 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 учителей иностранного языка с целью формирования у них межкультурной педагогической компетентности.

Разработка и осуществление программ международного экономического сотрудничества, в частности программы «Tasis», а также президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации (приказ Президента РФ от 23 июля 1997 г. №774), требуют подготовки в

кратчайшие сроки специалистов к общению с партнерами из стран Европейского сообщества во время стажировок, к проведению деловых переговоров, что делает очевидным необходимость поиска новых подходов, форм и методов языковой подготовки и вместе с тем акцентирования ее культурной направленности.

На современном этапе развития человеческого общества возрастает роль информатики. 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, в частности, партии зеленых, организации «Green Peace», к проведению международных акций и манифестаций.

Для осуществления вышеназванных видов деятельности необходима высокая языковая грамотность, знание культурно-национальной специфики стран, с которыми осуществляется сотрудничество. Кроме того, в Европе 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 в Европе 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, что корни конфликта в Югославии 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 учителей межкультурной педагогической компетентности может быть схематически изображена следующим образом (рис. 2)



Рисунок 2 – Схема структуры политико-экономических факторов

Резюмируя изложенные политико-экономические факторы, которые делают очевидной необходимость формирования у будущих учителей 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 учитель, умеющий сам осуществлять межкультурное общение и научить этому своих учеников – будущих бизнесменов, политиков, врачей – людей, которым предстоит жить в XXI веке, в единой Европе, на планете, не знающей границ, войн и национальных распрей.

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

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 учитель призван приобщить подрастающее поколение к сокровищам мировой культуры, помочь ему осознать особенности иноязычной культуры с тем, чтобы лучше понять свою и суметь быть толерантными к проявлению этой культуры, так как подрастающему поколению предстоит жить в обществе интеграционного типа.

В материалах Европейской культурной конвенции (1954, 1991) 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 общеевропейском масштабе 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, очевидно, 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 средней и высшей школах осуществляется, к сожалению, только с национально-культурной позиции.

Современный немецкий социопсихолог А. Мичерлих отмечает в этой связи следующее: «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 учителей, 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 странами Западной Европы.

В частности, продуктивная деятельность института им. Гете (г. Москва), в рамках которой учителя высшей школы выезжают в Германию на стажировку. Большую эффективность работы по выезду русских специалистов за рубеж на различной продолжительности стажировки демонстрирует Немецкая академическая служба обменов (ДААД).



Активизировался также и обмен школьниками и студентами. В этой связи стала более очевидной необходимость поиска новых подходов к профессиональной подготовке будущих учителей.

Заметно интенсифицировались международные связи России с зарубежьем в области спорта и искусства.

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



Рисунок 3 – Схема структуры социально-культурных факторов

Таким образом, очевидна потребность общества в учителе, 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.

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 писал: «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» [67]. В.И. Андреев полагает, что эффективное решение многих проблем образования и воспитания невозможно без разработки культурологического принципа в педагогике [8]. Одним из перспективных направлений реализации культурологического метапринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разрабатываемая В.С. Библером и группой ученых, психологов и учителей.

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 учителей до уровня межкультурного общения, т.е. межкультурного метапринципа. В законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» 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 учителей 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 учителя. 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.

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 учитель иностранного языка, который овладел совокупностью культурных фоновых знаний, способами их презентации в своей педагогической деятельности.

Как педагоги, так и обучающиеся, которым предстоит жить в XXI веке, должны владеть межкультурной компетентностью. Таким образом, повышение роли межкультурной компетентности обучающихся является следующим фактором, определяющим необходимость применения новых подходов к профессиональной подготовке будущих учителей, так как имеющийся место уровень межкультурной компетентности школьников явно не соответствует реалиям сегодняшнего дня.

Вследствие краха тоталитарного государства в нашей школе особый период расцвета, сопровождающийся введением различного рода инноваций, переживают предметы гуманитарного цикла. Для него

характерен информационный взрыв, часто повторяется 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...» [8].

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 учителей, так как только компетентный в межкультурном общении учитель «сможет вовлечь ученика в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей» (рис. 4) [8].



Рисунок 4 – Структура социально-педагогических факторов

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

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, невосприятости особенностей других наций и народов. Нынешнему поколению школьников 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 «оступ к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка: ее истории, географии, науке, литературе, искусству» [153].

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. Учитель должен помочь учащимся 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.

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» [126].

При реализации межкультурно-ориентированного образования создаются благоприятные условия для формирования чувства толерантности при знакомстве с иноязычной культурой, так необходимого тем, кто будет жить 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».

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 школьников поведенческих паттернов, используемых при межкультурном общении. При выше названном образовании уроки иностранного языка становятся уроками обучения общению посредством общения. Школьники 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 учителя приобретает особую значимость в его профессиональной подготовке. Рисунок 5 демонстрирует структуру социально-психологических факторов.

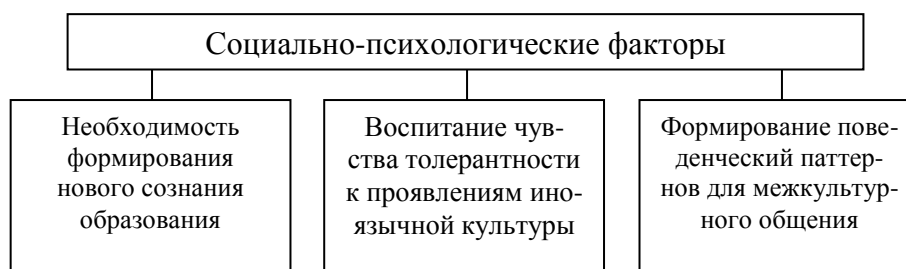


Рисунок 5 – Структура социально-психологических факторов

Проведенный выше анализ факторов развития проблемы формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности убеждает в значимости самой проблемы, делает очевидным тот факт, что только учитель 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 учителя, 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.

### **Резюме**

1. Развитие идеи межкультурной педагогической компетентности будущего учителя 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. Выявленные нами факторы характеризуют целый спектр объективных и субъективных причин, обосновывающих необходимость кардинальной перестройки системы современного образования в межкультурном контексте и, в частности, разработки целостной концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя.

2. К группе политико-экономических факторов, детерминирующих актуальность разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя, относятся: необходимость вывода России из кризисной экономической ситуации, которая обострилась в последнее время; 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;

разработка и осуществление программ международного экономического сотрудничества; расширение информационного пространства; развитие народной дипломатии, международного сотрудничества различных политических партий и организаций, проведение международных акций и манифестаций.

3. К группе социально-культурных факторов, детерминирующих актуальность разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя, относятся: связь образования и культуры; распространение международного туризма; интенсификация работы различных центров международного сотрудничества; интенсификация культурного обмена между Россией и странами Западной Европы; активизация обмена школьниками и студентами; интенсификация международных связей России с зарубежьем в области спорта и искусства.

4. К группе социально-педагогических факторов, детерминирующих актуальность разработки концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя, 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.

5. К группе социально-психологических факторов, детерминирующих актуальность разработки концепции 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 школьников поведенческих паттернов, используемых при межкультурном общении.

## **ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Ведущая идея данной главы – выявить теоретико-педагогические предпосылки становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога. В этой связи основное внимание будет уделено:

- анализу процесса становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме исследования в отечественной и зарубежной науке;

- разработке, уточнению и развитию понятий в рамках концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога на базовом и предметном уровнях.

В силу своей актуальности, новизны и неизученности проблема межкультурной педагогической компетентности требует расширения, конкретизации и уточнения категориального аппарата и сопряженных с ним понятий. Остановимся подробно на таких ключевых для нашего исследования понятиях как культура, диалог культур, толерантность, межкультурное общение, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, межкультурная компетентность, межкультурная педагогическая компетентность.

Как самостоятельное понятие «культура» появилось в 18 веке в трудах немецкого юриста С. Пуфендорфа для обозначения результатов деятельности общественного человека. Смысл чего-то неприродного, чего-

то развиваемого и культивируемого человеком и закрепился в понятии культура. Проблема культуры стала предметом изучения во многих областях знаний. Наиболее значительные труды в области философии принадлежат Э.А. Баллеру, В.С. Библеру, В.Е. Давидовичу, Л. Н. Когану, Э.С. Маркаряну, В.С. Соловьеву и др., в педагогике – Н.Б. Крыловой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенину, А.И. Щербакову и др., в области психологии – Б.Г. Ананьеву, И.С. Кону, Б.Ф. Ломову, А.В. Петровскому и др. Каждый из них дал свое определение понятию «культура». На сегодняшний день специалисты насчитывают более 500 определений культуры, что свидетельствует о многоаспектности и сложности проблемы и разнообразии подходов в ее анализе и интерпретации.

Первым исследователем, осуществившим попытку систематического обоснования общей теории культуры, был известный американский культурантрополог Лесли Алвин Уайт, который в 40-х годах 20 века попытался не только обосновать необходимость уже формировавшейся отрасли знания, культурологии, но и заложил ее некоторые общетеоретические основы. Л. Уайт рассматривал культуру как некую целостную и самонастраивающуюся систему материальных и духовных элементов, а термин «культурология», по его мнению, выражает отношение между человеческим организмом с одной стороны и культурой – с другой. На наш взгляд, определение Л.Уайта представляется несколько описательным, так как культура является как суммой компонентов, каждый из которых в принципе может быть изучен вне связи с другими.

В социологии культура определяется как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

В современной западной социологии культура определяется

идентичным образом как совокупность способов и приемов человеческой деятельности (как материальной, так и духовной), объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям [198].

Философия определяет культуру как улучшение, облагораживание телесных и духовных склонностей и способностей человека. В широком смысле это понятие означает совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов, способ социальной жизни, который объединяет все виды человеческой деятельности [199]. Философское понимание культуры не ограничивается описанием или перечислением явлений культуры, а предполагает проникновение с помощью мышления в их сущность. Культура здесь понимается как содержание, способ бытия человека и общества, отношение человека к самому себе.

В современной отечественной философии существуют различные подходы к проблеме культуры. С середины 60-х годов культура рассматривается в рамках аксиологического подхода как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. Нам представляется, что этот подход отличается неопределенностью, так как отсутствуют точные критерии того, что же считать ценностями культуры. Сторонники данной концепции считают, что понятие культуры применимо только к сфере бытия человека, которую можно назвать миром ценностей.

Представители деятельностного подхода к культуре считают, что аксиологическая интерпретация замыкает культурные явления в относительно узкой сфере, тогда как культура является диалектически реализующимся процессом в единстве его объективных и субъективных моментов, предпосылок и результатов. Деятельностный подход к культуре конкретизируется по двум направлениям: одно рассматривает культуру в контексте личностного становления (Э.А. Баллер, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган,

В.М. Межуев и др.) Другое – характеризует ее как универсальное свойство общественной жизни (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, З. Файнбург, Э.С. Маркарян и др.).

Деятельностный подход позволяет понимать культуру как «систему внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе» (Э.С. Маркарян).

Существует множество культур, реализовавшихся в человеческой истории. Каждая культура порождает свою специфическую рациональность, свою нравственность, свое искусство и выражается в соответствующих себе символических формах. Однако диалог между культурами возможен в силу того, что у истоков всех культур общий творческий источник – человек с его универсальностью и свободой. В последнее время значительное распространение получает «диалоговый подход», в рамках которого культура рассматривается как «встреча» культур. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчивают специфические смысловые и символические границы. Во-первых, богатая культура несет в себе массу скрытых возможностей, позволяющих перебросить смысловой мост к другой культуре; во-вторых, творческая личность способна выйти за пределы ограничений, налагаемых исходной культурой. Поэтому, будучи творцом культуры, человек способен найти способ диалога между различными культурами [25]. Для формирования межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов диалоговый подход играет чрезвычайно важную роль, и в этой связи мы остановимся ниже на основных его положениях.

Теория культуры представлена также и в такой науке как культурология. Культура человечества движется не путем перемещения в пространстве и во времени, а путем накопления ценностей. Ценности не

сменяют друг друга, новые не уничтожают старые (если старые действительно настоящие), а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня.

Современная культурология, выходя из-под «родительской» опеки философии, имеет дело с результатами культурной деятельности (предметы, продукты культурного творчества: музыка, произведения живописи), но ее задача – идти глубже – к усвоению духа культуры (менталитета, культурной парадигмы). В данном случае обнаруживается второй – коммуникативный – слой культуры, это уровень общения, институтов образования и воспитания. В этой связи важно знать, как интерпретируется проблема культуры в современной психолого-педагогической науке. В настоящее время становится очевидным тот факт, что решить те сложнейшие социальные, политические и экономические задачи, которые стоят перед российским обществом, возможно лишь при условии, если это общество будет обладать достаточно высоким уровнем культурного развития, если будет воспитано молодое поколение, которому органически свойственна высокая культура.

В психолого-педагогической литературе проблема культуры, как правило, анализируется либо в связи с проблемой структуры личности, ее развития, формирования сознания и социализации (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн), либо в связи с проблемой формирования профессионально значимых качеств личности и прикладных умений (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Завершая анализ понятия культуры, мы считаем допустимым соединить подходы в понимании отдельных аспектов культуры будущих специалистов и рассматривать культуру как системное единство результата, процесса, деятельности, способа, отношения, нормы. Рассматривая образование как часть культуры, мы утверждаем, что, с одной стороны, первое питает ее, а с другой, влияет на ее сохранение и



развитие через человека. В этой связи процесс вузовского образования есть не что иное, как приобщение студентов к богатствам мировой и российской культуры, интериоризации ее ценностей, выбор и осуществление культуросообразного образа жизни. (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, А.А. Реан, Е.А. Шиянов и др.).

В логике межкультурно-ориентированного образования рассматриваются различные аспекты человеческой сущности как субъекта культуры: сознание, духовность, творчество, обучаемость, которые не проецируются в какой-то одной модели или теории, но понимаются в своем внеиерархическом сопряжении, обобщении. Иными словами, они понимаются как грани целостной культуры.

Реализация такого образования, с одной стороны, способствует сохранению и развитию общей базовой культуры в целом, а, с другой, создает благоприятные возможности для творческого формирования у студенческой молодежи межкультурной педагогической компетентности в процессе вузовского образования. Оно позволяет в нашем исследовании ориентироваться не только на знания, но и на освоение элементов вышеназванной компетентности, на формирование общечеловеческих ценностей и опыта адекватного поведения в межкультурном общении.

Мы опираемся в своих исследованиях на философские основы межкультурно-ориентированного образования, изложенные в трудах В.С. Библера, автора новой образовательной концепции «Школа диалога культур». В рамках данной философской концепции диалог имеет всеобщий смысл:

– диалог – это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий. (Понятие – диалогично по своей логической природе и по своей психологической – для сознания данности);

– диалог, имеющий реальный образовательный действенный смысл,  
– это диалог культур общающихся между собой – в контексте современной культуры, – в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума;

– диалог, подразумеваемый «Школой диалога культур», – это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и – теоретика, – как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

В.С. Библер отмечает, что сейчас заканчивается определенный тип образования, в муках и смутах рождается совсем иной смысл школы, в котором меняется строй разумения, – от «человека образованного» к «человеку культуры», сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры. Он смело утверждает, что должно быть преобразовано само содержание образования.

В рамках концепции «Школа диалога культур» рассматриваются три аспекта феномена культуры, создавая при этом единое ее понятие.

Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур. Культура есть форма общения культур, форма общения индивидов в горизонте общения личности, форма общения личности как различных культур.

Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это всегда – диалог различных культур (в пределе – культур мышления, различных форм разумения), и только в контексте диалога различных (несводимых и невыводимых друг из друга) культур – произведений какой-то отдельный спор может быть «бахтинский» диалогический смысл [32].

Таким образом, диалог, подразумеваемый идеей культуры и

подразумевающий идею культуры, принципиально неисчерпаем. Он может осуществляться как бесконечное развертывание и формирование все новых смыслов каждого – вступающего в диалог – феномена культуры, образа культуры, произведений культуры.

Культура как диалог предполагает неразрывное сопряжение двух полюсов: полюса диалогичности человеческого сознания (Бахтин – «Сознание есть там, где есть два сознания») и полюса диалогичности мышления, логики (логика есть там, где есть диалог логик, диалог разумов) [32].

Понимая диалог как определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности, мы полагаем, что весь процесс обучения будущих педагогов должен быть пронизан идеей диалогичности применительно и к стилю общения преподавателя и студентов и к стилю общения вторых с миром иноязычной культуры в виде литературных произведений, произведений искусства, видеофильмов о стране изучаемого языка и т.д.

Культура является формой самодетерминации индивида в горизонте личности, формой самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности.

Данный аспект культуры является также значимым для организации процесса общения будущих педагогов с иноязычной культурой, так как позволяет им глубже проникнуть в нее, увидеть ее особенности с тем, чтобы быть толерантным к ее проявлениям, воспитать такое же чувство у своих учеников, а также осознать себя носителем своей родной культуры, то есть осознать свое культурное «Я», что и способствует процессу самодетерминации личности будущего педагога, чрезвычайно важному для его личностного и профессионального становления.

Концепция «Школа диалога культур» определяет культуру как изобретение «мира впервые». Культура позволяет автору и читателю как

бы заново порождать мир, бытие предметов, людей, свое собственное бытие из плоскости полотна, хаоса красок, ритмов стиха, философских начал, мгновений нравственного катарсиса [32].

Особенности юношеского возраста позволяют как нельзя лучше будущим педагогам проникнуть в мир иноязычной культуры с тем, чтобы открыть его для себя впервые, воспринять его и стать впоследствии посредником в общении обучающихся с ним и подготовить их тем самым к жизни в мультикультурном обществе двадцать первого века.

Обратимся к рассмотрению столь важного для нашего исследования понятия как «толерантность». В 1995 году ООН приняла «Декларацию принципов терпимости», в которой не только провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути их реализации. В данной Декларации указывается на то, что ключевым понятием человеческих взаимоотношений является толерантность (терпимость). Декларация трактует толерантность как уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мыслей, совести, убеждений. Она является не только моральным долгом, но и политической и правовой потребностью. В Декларации акцентируется мысль о том, что толерантность не является уступкой, снисхождением или потворством, а, прежде всего, активным отношением к действительности, формируемым на основе признания универсальных прав и свобод человека [59].

Признавая факт наличия у каждого народа своего менталитета и системной дифференциации мира по всей палитре критериев и признаков, следует отметить и естественность процесса интеграции, объединения, взаимопонимания, взаимообогащения и сотрудничества народов и государств. Перед лицом глобальных процессов современного общества

необходимо понять безальтернативность и спасительную сущность толерантности, доктрина которой может быть сформирована на основе общих, инвариантных по своей сути, мировоззренческих ценностей и приоритетов.

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 [210].

Г.М. Коджаспирова определяет толерантность следующим образом «Отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации» [58].

Резюмируя вышеизложенные точки зрения ученых на понятие толерантности, мы отмечаем следующие ее аспекты: она является личностной и общественной характеристикой человека.

Являясь первой, она подразумевает отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо фактор, а также способность человека противостоять разного рода трудностям без утраты психологической адаптации.

Являясь общественной характеристикой человека, толерантность подразумевает: осознание многомерности мира и социальной среды и взглядов на него; уважение, принятие, понимание многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Толерантность проявляется внешне в выдержке и самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей. 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.

Для нашего исследования интересна точка зрения Г.Д. Дмитриева, который утверждает, что в ходе своего многокультурного становления педагог и обучающийся проходят несколько ступеней или уровней: 1. толерантность, понимание и принятие другой культуры, которое подразумевает также понимание и принятие культурного плюрализма, умение жить по демократическим правилам; 2. уважение культуры и культурных различий, предполагающее восхищение ими и их высокую оценку; 3. утверждение культурных различий, заключающееся в утверждении человеком себя и своей идентичности в процессе деятельности, предполагающей необходимость активной позиции. Необходимо формировать у будущих педагогов готовность допускать отклонения от общепризнанных стандартов и развивать у них терпимость культурных различий и либерального отношения к ним.

В своей книге «Творческое разрешение конфликтов» американский специалист в области конфликтологии Б. Крайдлер пишет, что у обучающихся также необходимо развивать умение признавать разнообразие людей, которое может сделать их жизнь интересной, нескучной.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что толерантность как качество личности, играет большую роль в межкультурном общении, на особенностях которого мы остановимся ниже.

В жизни человека процессы общения, коммуникации играют важную роль, поэтому неслучаен интерес ученых к данной проблеме, в становлении которой можно выделить несколько периодов.

Наиболее активно процессы общения начали изучаться во второй половине XX века. Способы формализации сообщения, его кодирование и декодирование, передача информации от адресата к адресату изучались в

рамках таких наук как кибернетика и информатика.

В 1960-1970-е годы психологи и лингвисты сместили основной акцент в изучении проблемы общения на его психологические и социальные характеристики, семантическую интерпретацию коммуникативных актов, правила и особенности речевого поведения.

В 1980-е годы проблема общения вызвала к себе интерес социологов, которые занимались анализом социальной сущности общения, которое понималось как следствие закономерностей функционирования общества, взаимодействия его членов, становления и развития личности, организаций, общественных институтов. В это же время к проблеме общения появился логико-семиотический и культурологический интерес, позволяющий связать коммуникативный акт с личностью участника общения и понять его как феномен того или иного типа культуры.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи используют термин «коммуникация», который идентифицируется ими с термином «общение».

В отечественной психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как несинонимические понятия. Здесь термин «коммуникация» рассматривается как обмен информацией в рамках общения, которое является более широким понятием и включает в себя интеракцию (организацию взаимодействия и воздействия), перцепцию (чувственное восприятие как основу взаимопонимания).

Само понятие межкультурного общения вызывает множество споров и дискуссий в научной литературе и среди специалистов-практиков. Это понятие появилось на свет в результате компромисса. Синонимами его являются кросс-культурная, межэтническая коммуникация, а также понятие межкультурной интеракции [62].

Освещая ниже понятие межкультурного общения и анализируя

воззрения зарубежных авторов, мы будем вслед за ними идентифицировать понятия «общение» и «коммуникация».

Межкультурное общение – это процесс взаимодействия, участники которого принадлежат к различным культурам. Если в 50-60-х годах межкультурное общение рассматривалось с точки зрения контактов с иностранцами, то в современных трудах взаимная чужеродность участников коммуникации рассматривается более обобщенно, как взаимодействие «между разными людьми и разными группами в пределах одной страны, в крупных организациях, таких как органы социального управления, или в крупных концернах частного бизнеса» [140]. Речь при этом идет о непосредственном, личном общении, отчего межкультурное общение может также рассматриваться как частный случай межличностного общения.

К. Кнапп, А. Кнапп – Поттхофф, рассматривая межкультурное общение как межличностное взаимодействие между представителями различных групп, делают акцент на том, что они отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп [255].

Идентичным по содержанию является определение, данное специалистом по теории коммуникации Герхардом Малецке, автором первого немецкого учебника по межкультурной коммуникации, который, однако, в отличие от вышеназванных авторов акцентирует внимание на факте осознания партнерами по межкультурному общению чужеродности друг друга при встрече с иной системой кодировки, нормами, установками и формами поведения.

Отцом межкультурной коммуникации как научной дисциплины и университетского предмета заслуженно считается американский культурный антрополог Эдуард Т. Холл. В своих основополагающих работах Э.Т. Холл убедительно обосновал непосредственную связь между



культурой и коммуникацией. Описанная им исходящая из биологических основ человеческой жизни структура в виде универсальных «модулей», фундаментальных систем культуры, позволила, по мнению Э.Т. Холла, исследовать культуры методически, исходя из общих для всех культур основ и давая, таким образом, возможность для сравнения культур. По аналогии с изучением иностранных языков при помощи универсальных грамматических категорий ему представлялось возможным осваивать подобным же образом другие культуры, обучаться им, поскольку «если культуре обучаются, значит, ее можно и преподавать» [179].

Резюмируя точки зрения вышеназванных ученых по поводу понятия «межкультурное общение», мы выделяем его характерологические особенности:

- участники межкультурного общения являются представителями разных культур;

- они осознают культурные отличия друг друга;

- они не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения;

- в межкультурном общении постоянно выявляются как характерные, так и незнакомые свойства, как тождество, так и инакомыслие, как привычное, так и новое в отношениях, представлениях и чувствах, возникающих у людей, так как каждый участник культурного контакта располагает своей собственной системой правил, функционирующих, таким образом, чтобы отосланные и полученные послания могли быть закодированы и декодированы.

В настоящее время учеными Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попковым, А.П. Садохиним выделяются следующие виды межкультурного общения (коммуникации):

- межэтническое общение – это общение между лицами,

представляющими разные народы (этнические группы);

– контркультурное общение – происходит между представителями материнской культуры и дочерней субкультуры и выражается в несогласии дочерней субкультуры с ценностями и идеалами материнской;

– общение среди социальных классов и групп – основывается на различиях между социальными группами и классами того или иного общества;

– общение между представителями различных демографических групп: религиозных (например, между католиками и протестантами в Северной Ирландии), половозрастных (между мужчинами и женщинами, между представителями разных поколений);

– общение между городскими и сельскими жителями – основывается на различиях между городом и деревней в стиле и темпе жизни, общем уровне образования, ином типе межличностных отношений, разной «жизненной философии», которые прямым образом сказываются на процессе коммуникации между этими группами населения;

– региональное общение – возникает между жителями различных областей (местностей), поведение которых в одинаковой ситуации может значительно отличаться;

– общение в деловой культуре – возникает из-за того, что каждая организация (фирма) располагает рядом специфических обычаев и правил, связанных с корпоративной культурой, и при контакте представителей разных предприятий может возникнуть непонимание.

Проанализировав вышеназванные виды межкультурного общения, мы полагаем, что данная классификация является не совсем точной, так как такие виды межкультурного общения как контркультурное, региональное являются подвидами межэтнического общения, а общение в деловой культуре, напротив, требует конкретизации в зависимости от различных сфер человеческой деятельности и может быть, в частности,

дополнено таким видом общения как межкультурное педагогическое общение.

Резюмируя вышеизложенное, мы отмечаем, что нивелировать межкультурные различия в процессе межкультурного общения и организовать его должным образом возможно лишь при наличии у каждого участника данного общения сформированной межкультурной компетентности. Процесс ее формирования может быть организован лишь педагогом, который сам в достаточной степени владеет механизмами межкультурного общения.

Проблема межкультурной педагогической компетентности является достаточно новой для современной дидактики. Межкультурная педагогическая компетентность, а также вопросы, связанные с необходимыми предпосылками личностного характера, обеспечивающими успешное межкультурное общение с представителями различных культур до недавнего времени не находились в поле зрения исследователей. Этап непосредственной разработки проблемы межкультурной педагогической компетентности (1980–2002 г.г.) позволил нам осветить само понятие данной компетентности, указав на его основные составляющие.

Следует отметить тот факт, что в современной педагогике в настоящее время не существует единого мнения по поводу самого понятия «компетентность».

Ряд авторов (В.В. Сафонова, И.И. Лейфа, Н.Б. Ишханян) употребляют в своих исследованиях термин «компетенция».

С.Е. Шишов и В.А. Кальней делают акцент на понятии «компетенция» и определяют ее как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По их мнению, компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям, она рассматривается как возможность установления связей между знанием и ситуацией.

Следуя определению, данному в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, под компетенцией понимается круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [149].

В трудах же таких ученых, как Э.Ф. Зеер, Н.И. Конюхов, Л.А. Петровская, Е.В. Прозорова встречается термин «компетентность». В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность.

В работах по социальной психологии данное понятие трактуется как доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. Социальные психологи, в частности, Д. Брунер, рассматривает компетентность как совокупность качеств, присущих наиболее компетентному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый, овладевающий профессией индивид [43].

Социальная компетентность личности подробно рассматривается с позиций методологического принципа субъекта и, по мнению Г.Э. Белицкой, это – новое понятие концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоения и развития социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.д. благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций [26].

А.В. Брушлинский, продолжая тематику социальной компетентности личности, рассматривает ее как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств и т.д. Он предлагает различать обычно отождествляемые два понятия: 1) социальное и 2) общественное. По его мнению, общественное – это не синоним социального, а более конкретная типологическая характеристика частых проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т.д.

Отсюда он определяет социальную компетентность как высший уровень освоения действительности посредством сознания. Таким образом, понятие социальной компетентности трактуется в современной психологии как характеристика личности, владеющей механизмами гармонизации процесса осознания социальных проблем и ценностных ориентаций на общественное благо [42].

В исследованиях по социальной психологии 1980-90 гг. компетентность включает кроме общей совокупности знаний, еще и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, то есть, имеются в виду коммуникативные способности, коммуникабельность, коммуникативная компетентность.

Резюмируя вышеизложенное, мы отмечаем, что в психологических исследованиях социальная компетентность, в основном, рассматривается с двух позиций: как уровень профессионального развития субъекта и как элемент его общей психической характеристики.

В 90-х годах термин «компетентность» рассматривается в работах по управлению. Кроме совокупности знаний данное понятие отражает также знание возможных последствий конкретного способа воздействия. Компетентность рассматривается как один из основных компонентов личности и совокупность известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

Г.Н. Сериков рассматривает компетентность как характеристику специалиста, «в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности» [191].

Таким образом, ученые, работающие по проблемам управления, акцентируют такую сторону компетентности как ее соотнесенность с определенной сферой профессиональной деятельности.

В педагогике также используется понятие «компетентность»

(С.Г. Молчанов, О.М. Шиян и др.). Мы полагаем, что именно он в полной степени и мере отражает то качественно-своеобразное сочетание способностей (свойств, признаков, параметров), от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. Так, в «Словаре нового педагогического мышления» данное понятие трактуется как «владение знаниями и умениями, позволяющими высказать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [26]. Вслед за вышеназванными учеными мы вкладываем в понятие «компетентность» более глубокий смысл, нежели имеющий место смысл понятие «компетенция», понимая под первой не только знания и определенную степень осведомленности в области межкультурного общения, но и умения и навыки его успешного осуществления.

Как справедливо отмечает Молчанов С.Г.: «От подготовленности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только подготовленность, т.е. наличие соответствующего сочетания потенциальных способностей, но и обладание необходимыми функциональными способностями (умениями и навыками) [140].

В этой связи мы в рамках диссертации осветим не только те способности и характеристики личности, которые являются базисом для формирования межкультурной педагогической компетентности, но и те функциональные способности (умения и навыки), которые могут и должны быть сформированы в процессе обучения будущего педагога в вузе.

Следует отметить также тот факт, что «... соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «компетентность», обуславливает исторический характер

этого понятия. Понятие «компетентность» лишается смысла, если его рассматривать как внеисторическую, абстрактную категорию. Понимание компетентности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что понимается под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности» [140].

Итак, понятие «компетентность» не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики. В этой связи необходимо рассмотрение такого понятия как «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Ю.В. Кайнова, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Е.В. Попова и др. включают в определение профессиональной компетентности личностный компонент. Они определяют компетентность как соотношение в реальном труде профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой. Компетентность рассматривается как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, то есть сущность профессиональной компетентности выражается в степени связи объективного эталона профессиональной деятельности, отраженного в нормативных документах, субъективными возможностями личности работника. Таким образом, педагоги-исследователи признают профессиональную компетентность базовым компонентом культуры, уровень развития которой зависит от уровня сформированности его профессиональной компетентности.

Б.С. Гершунский рассматривает компетентность во взаимосвязи с категориями «грамотность», «образованность», «культура», «менталитет». Он акцентирует внимание на экономической эффективности разделения

труда и личностных потребностях наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со своими способностями и интересами. Он полагает, что самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным. Ученый определяет категорию «профессиональная компетентность», связывая ее с уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [58].

Основными компонентами профессиональной компетентности, по мнению Э.Ф. Зеера, являются:

– социально-правовая компетентность – знание и умение в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

– социальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

– персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональном труде;

– аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

А.К. Маркова выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, то есть способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях,



нарушениях технологических процессах [99].

В.И. Юдин выделяет четыре взаимосвязанных компонента профессиональной компетентности:

– «интеллектуальные и волевые способности, нравственные позиции, профессиональные установки и мотивы, определяющие творческую активность педагога;

– профессиональные знания (психолого-педагогические, предметно-научные, методические, общекультурные и др.) по основам наук, сведения о соответствующем опыте практической деятельности, обеспечивающие научно-методические и другие аспекты преемственности в деятельности педагога;

– систему профессиональных замыслов, методологических ориентиров, практико-ориентированных проектов педагогической деятельности, обеспечивающих ее планомерность, целостность, прогнозируемость;

– гностические, конструктивные, коммуникативные умения, обеспечивающие собственное исполнение профессиональных замыслов и проектов педагогической деятельности».

Близки нашему пониманию понятия «профессиональная компетентность» будущего специалиста и точки зрения Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова, В.А. Сластенина, которые определяют данное понятие «как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи, а также как предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности и как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его действий» [157].

Таким образом, в психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм, как высший

уровень выполнения деятельности, обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными качествами. Исследования функционального развития профессиональной компетентности показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет место относительная автономность этого процесса, на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовка, профессиональный опыт и профессионализм.

Исследованию профессиональной компетентности педагога посвящены научные работы отечественных ученых Ю.К. Бабанского, А.С. Белкина, Г.Г. Браже, Э.Ф. Зеер, А.П. Караковского, В.Ю. Кричевского, Н.В. Кузьминой, Л.М. Кустова, Н.Д. Левитова, М.И. Лукьяновой, Л.А. Петровской, В.А. Полякова, В.Г. Рындак, В.А. Сластенина, Э.С. Смирнова, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконоговой, В.И. Юдина и др.

С тем, чтобы эффективно осуществлять педагогическую деятельность педагог должен быть компетентным. Для такой жизненно важной профессии как педагог профессиональная компетентность приобретает особую значимость. По мнению В.А. Сластенина, понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Он считает, что нормативной моделью компетентности педагога, отображающей научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков является квалификационная характеристика, в которой определен свод обобщенных требований к педагогу на уровне его

теоретического и практического опыта. Психолого-педагогические и специальные знания являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

М.И. Лукьянова акцентирует внимание на психолого-педагогической компетентности педагога как системообразующем элементе профессионально-педагогической компетентности, состоящей из следующих компонентов: «основного – профессионально-значимые личностные качества; психолого-педагогическая грамотность, т.е. общепрофессиональные знания; психолого-педагогические умения, как способность учителя использовать, применять имеющиеся у него знания в организации взаимодействия с учащимися» [122].

Мы солидарны с С.Г. Вершловским, А.П. Карановским, В.Г. Рындак, В.А. Сластениным, Е.П. Тонконогой в том, что педагогическая компетентность представляет собой «интегративное свойство личности, позволяющее принимать участие в разработке педагогического процесса, самостоятельного принятия решений, наличия способностей к педагогической деятельности.

Согласно точки зрения В.С. Елагиной, данное понятие «следует рассматривать как способность проявить конкретное умение в конкретной ситуации, т.е. быть компетентным – означает уметь мобилизовать полученные знания и опыт в данной ситуации» [70].

А.С. Белкин трактует понятие «педагогическая компетентность» Белкин А.С. О проблеме повышения профессиональной компетентности работников на современном этапе развития образования как «совокупность профессиональных личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории потенциальных».

Таким образом, педагогическая компетентность состоит из ряда компетенций, реализация которых способствует повышению

эффективности профессиональной деятельности педагога.

В самом общем смысле «компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [48].

Понятие «компетенция», с точки зрения Е.Е. Шишова, представляет собой «общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [144].

Согласно концепции модернизации российского образования необходимо формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

Н.В. Кузьмина, А.С. Маркова, В.Г. Онугкина, Е.П. Тонконогая под базовыми компетенциями понимают «сформированность первоначального уровня профессиональных умений, приобретенных в системе профессионального образования. Последующее развитие компетентности происходит через сочетание опыта работы и дальнейшего образования» [109].

Изменяющаяся социально-экономическая, политическая ситуация в современном мире делает очевидной актуальность новых требований, предъявляемых к современным педагогам, и акцентирует необходимость формирования у них межкультурной педагогической компетентности.

В этой связи представляется целесообразным рассмотреть последнее периода становления самой идеи вышеназванной компетентности (1980 г. – до настоящего времени), который характеризуется непосредственным обращением к данной проблеме.

Признание неоспоримого факта ярко выраженной мультикультурности многих стран (Россия, США, ФРГ), а также развитие государственных, культурных, личностных связей между представителями различных культур дали определенный импульс процессу изучения

проблемы формирования межкультурной компетентности.

Практическая успешность, духовная глубина и эмоциональная сторона общения с представителями иноязычной культуры во многом зависят не только от уровня владения иностранными языками, но и от уровня сформированности межкультурной компетентности обучающихся.

Знание истории, географии, культуры страны изучаемого языка, обычаев ее людей, проникновение в их национальное самосознание, понимание их этнической структуры играет подчас решающую роль в характере общегуманитарных и деловых контактов представителей разных стран. Успешность профессиональной деятельности подчас также зависит от адекватности общения с иностранной средой.

Большую роль в настоящее время играет межкультурная компетентность обучающихся как важный фундамент успешного межкультурного общения. В этой связи, прежде чем перейти к рассмотрению проблемы межкультурной педагогической компетентности следует обратиться к феномену межкультурной компетентности, имеющей большое значение для обучающихся различных категорий и различных возрастных групп.

В настоящее время не существует единого научного мнения по поводу понятия межкультурной компетентности. Кроме того, следует отметить тот факт, что до недавнего времени проблемой формирования межкультурной компетентности занимались в основном ученые-исследователи Запада.

Большинство западных исследователей занимаются изучением феномена межкультурной компетентности, экстраполируя его в плоскость общения представителей различных культур, занимающихся экономикой, бизнесом, торговлей, а также различного рода промышленной деятельностью.

Будущим педагогам предстоит готовить подрастающее поколение к

осуществлению вышеназванных видов человеческой деятельности. В силу этого для нашего исследования представляют интерес воззрения западных исследователей по поводу межкультурной компетентности.

Американский ученый Б. Рубен употребляет в своих трудах наряду с термином «межкультурная компетентность» также термин «межкультурная коммуникативная компетентность», акцентируя тем самым значимость коммуникативных способностей участвующих в межкультурном общении лиц [264].

Ученые А. Тодд и М.Л. Лэнигэн (1989) обозначают межкультурной коммуникативной компетентностью сумму знаний, способностей и мотивации партнеров по общению и подчеркивают тем самым интерактивный аспект вышеназванной компетентности [265].

Исследователи О. Дин и Е.П. Гэри заменяют термин «компетентность» термином «эффективность», акцентируя тем самым действительный результат межкультурного общения, основанный на необходимых для него элементах знаний, установках и чертах характера.

П. Педерсен в своих публикациях, касающихся межкультурного общения, делает акцент на способности партнеров воспринимать друг друга, т.е. на психологической стороне общения. Таким образом, речь идет не о коммуникативной компетентности или эффективности речи, а о «мультикультурной осведомленности» [262].

Подобного рода многообразие мнений царит и в описании элементов, из которых состоит конструкт межкультурной компетентности. Так, Б. Рубен различает различные фасеты компетентности и делит их на три формальные категории. В данном случае нами употребляется термин «компетенция» как составляющая понятия более высокого порядка:

– компетенция построения и поддержания отношений. Данный вид компетенции ассоциируется с установлением и поддержанием позитивных взаимоотношений в межкультурном общении;

– информационная трансферт-компетенция. Данный вид компетенции ассоциируется с трансмиссией информации с минимумом потерь и искажений;

– компетенция сотрудничества, которая ассоциируется с убедительностью и уверенностью в достижении соответствующих уровней согласия и кооперации.

Определенное деление компетентности на элементы мы встречаем и у Р. Арнольда, который отмечает следующие ее черты:

– умение оперативного обхождения с формально-правовыми атрибутами любой заграничной организации. Соблюдение формального этикета и адекватное использование правил поведения. Речь идет, по его словам, о так называемой бюрократической компетентности;

– умение стратегического обхождения с различными правилами ведения переговоров в любой заграничной организации. Принятие во внимание возможности возникновения конфликтных ситуаций, влияние на процесс нахождения консенсуса в связи с оптимальным решением профессиональных задач являются составными частями политико-стратегической компетентности;

– умение гибкого вхождения в новые профессиональные задачи и быстрого нахождения прагматического решения проблем, связанных с межкультурным общением. Такого рода генерализующая инкременталистическая компетентность в сфере принятия решений является хорошей предпосылкой использования специалистов в разнообразных сферах деятельности в различных странах мира;

– умение коллегиального и кооперативного общения с другими людьми. Такого рода кооперативная компетентность является одним из условий успешного сотрудничества в сфере межкультурного общения;

– умение анализировать и принимать решения по поводу профессиональных задач и проблем. Профессиональная компетентность

предполагает знания в области экономики, а также социологии по поводу тенденций дальнейшего развития экономики, а также ее различных региональных аспектов;

– умение чувственного самоконтроля в рамках принятия различного рода политико-стратегических решений. Таким образом, рефлексивная компетентность подразумевает различные формы учета всех факторов психологического характера, которые влияют на взаимоотношения партнеров по межкультурному общению [236].

Сравнивая точки зрения Б. Рубена и Р. Арнольда по поводу составляющих категории межкультурной компетентности, следует отметить тот факт, что Б. Рубен ограничивается рассмотрением узкого круга проблем, связанных с межкультурной компетентностью, в то время как преимуществом предложенной Р. Арнольдом классификации является то, что он рассматривает структурно-специфические элементы межкультурной компетентности. Он понимает межкультурную компетентность в широком смысле, рассматривая не только индивидуальные умения и черты характера участников межкультурного общения, которые делают реальной возможность понимать представителей других культур и быть понятыми ими, но также рассматривая механизм субъективного восприятия и отношения отдельной личности к различным экономическим институтам и организациям, их функциям и их стилю работы.

Подытоживая вышеизложенное, следует отметить, что различные западные исследователи, рассматривая феномен межкультурной компетентности и разделяя его на различные элементы, выделяют доминирующие из них различным образом: умения (О. Дин, П. Гэри, М. Хаммер); установки (Б. Рубен, Т. Хэнниген); поведение (Б. Рубен); черты характера (Т. Хэнниген); мотивация (А. Годд); знания (М. Сью, Б. Рубен и др.)



По мнению вышеуказанных авторов именно на эти содержательные элементы следует обращать особое внимание при формировании межкультурной компетентности. Однако следует отметить тот факт, что формирование знаний является процессом, наиболее легко подлежащим осуществлению, в то время как такие категории как «установки», «умения», «поведение» следует отнести к наиболее сложным для формирования их у обучающихся.

Спорным представляется такой содержательный элемент как «черты характера», так как весьма сложно определить, какие из них нужно формировать в первую очередь: эмпатию, терпимость, гибкость и т.д.

Но вместе с тем следует отметить тот факт, что вышеназванные виды межкультурной компетентности относятся, как правило, к таким видам деятельности как менеджмент, техническое сотрудничество с зарубежными странами, работа специалистов за рубежом и т.д.

Они ни в какой степени не конкретизируют те знания, умения и навыки, которые лежат в основе межкультурной педагогической компетентности будущих педагогов, хотя специфика данного вида профессиональной деятельности очевидна, как и неоспорим тот факт, что особенно актуальной данная категория является именно для педагогической профессии, так как современный педагог должен готовить будущее поколение к жизни в XXI веке, в мультинациональном обществе, в условиях диалога культур.

Новый импульс в изучении проблем формирования межкультурной педагогической компетентности связан в основном с отечественной педагогикой, хотя следует отметить, что конкретно сама проблема формирования данной компетентности не ставилась до недавнего времени педагогами и психологами, а лишь рассматривались отдельные компетенции, то есть рассмотрение проблемы межкультурной педагогической компетентности будущего педагога носило ярко

выраженный фрагментарно-локализованный характер.

Термин «компетенция» был введен в понятийный аппарат лингвистики Н. Хомским, хотя ранее он встречался в работах В. Гумбольта.

Так, Л.М. Линникова посвятила свое исследование процессу формирования стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза, понимая под ней знание научных основ стилистики и ее предметных категорий, овладение стилистическими средствами языка и способами их соединения в текстах разных стилей и жанров, умение использовать эти знания для понимания чужих и продуцирования собственных высказываний в различных ситуациях и сферах общения [127].

Замечателен тот факт, что исследователь, акцентируя основные компоненты стилистической компетенции, отмечает значимость этнокультуроведческого компонента, который предполагает познание стилистической системы как отражения национальной культуры русского народа, как средства выражения его самобытности. Мы полагаем, что данное исследование явилось своего рода прелюдией к процессу доскональной разработки проблемы межкультурной педагогической компетентности.

Ряд отечественных исследователей, занимающихся проблемами высшей школы, отмечают значимость процесса подготовки будущих педагогов к межкультурному общению.

Так, И.И. Лейфа подчеркивает тот факт, что в формировании профессиональной компетенции будущих педагогов большую роль играет социокультурный аспект, составляющими которого являются коммуникативная, лингвистическая и лингвострановедческая компетенции [122].

М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Т.И. Капитонова, Г.В. Комианский выделяют в своих исследованиях несколько видов компетенций, которые

необходимы для достижения практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей при подготовке будущих педагогов: коммуникативную, лингвистическую или языковую, предметно-профессиональную и психолого-педагогическую. Эти виды компетенций взаимосвязаны, взаимно опосредуют друг друга и находятся в определенной иерархии. Н.Б. Ишханян дополняет этот ряд лингвосоциокультурной компетенцией, которую определяет как способность и готовность индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию.

Н.К. Присяжнюк под компетенцией понимает совокупность знаний, умений и навыков и выделяет предметную компетенцию как «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в той или иной области». По мнению Н.К. Присяжнюк в состав предметной компетенции входят: лингвистическая, коммуникативная, страноведческая [166].

Применительно к обучению иностранным языкам и иноязычной культуре часто используется термин «коммуникативная компетенция». Этнолингвист Д. Хаймс в 1970 году впервые использовал данный термин для обозначения «способности человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме, с учетом социальных и культурных норм общества, то есть способности быть участником речевой деятельности».

С. Савиньон (1983) считает, что в состав коммуникативной компетенции входят: грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом; социолингвистическая компетенция или социальные правила использования языка; компетенция речевой стратегии для компенсации несовершенного знания правил; компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать сверхфразовое единство.

И.Л. Бим считает коммуникативную компетенцию одним из основных показателей обучения иностранным языкам и понимает ее как способность и готовность осуществления иноязычного общения в определенных программой требованиях и выделяет: лингвистическую, в том числе и социолингвистическую компетенцию; тематическую компетенцию; компенсаторную компетенцию (умение выйти из затруднительной в языковом смысле ситуации); учебную компетенцию, которая предполагает умение учиться [34].

В.В. Сафонова рассматривает в своих трудах такие виды компетенции как иноязычную коммуникативную компетенцию, представляющую собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития. Кроме того, она выделяет и такой вид компетенции как межкультурную языковую компетенцию, считая ее обязательным компонентом подготовки филологически грамотного специалиста с вузовским образованием. Следующими видами компетенции В.В. Сафонова называет речевую иноязычную компетенцию и социокультурную компетенцию [152].

В.П. Фурманова выделяет следующие виды компетенций: культуроведческую, лингвокультуроведческую и межкультурную компетенции [220].

Таким образом, нами обозначено категориально-понятийное поле проблемы, определены базовые понятия и дан их анализ. Нами рассмотрены понятия «педагогическая компетентность», «межкультурная компетентность», различные виды компетенций. Это может служить разработку нового понятия «межкультурная педагогическая компетентность», формирование которой позволит решить задачи

обучения межкультурному общению с представителями иноязычной культуры как самих педагогов, так и их учеников.

Анализ процесса становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме исследования в отечественной и зарубежной науке позволил сделать ряд системообразующих выводов в русле разрабатываемой концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога.

Межкультурная педагогическая компетентность будущего педагога представляет собой интегративное свойство личности, характеризующее сформированность совокупности базовых основ соответствующих компетенций: языковой, педагогической предметно-межкультурной, педагогической социально-межкультурной компетенций и педагогической межкультурной аутокомпетенции, и обеспечивающей их практическую реализацию в реальной педагогической деятельности.

Мы полагаем, что составляющими межкультурной педагогической компетентности будущего учителя являются следующие базовые компетенции: языковая, педагогическая предметно-межкультурная, педагогическая социально-межкультурная компетенция и педагогическая межкультурная аутокомпетенция.

Структурно-понятийная модель базовой дефиниции – межкультурная педагогическая компетентность представлена нами на рисунке 6.



Рисунок 6 – Структурно-понятийная модель базовой дефиниции

Каждая из заявленных компетенций рассматривается нами на трех уровнях: структурном, содержательном, функциональном.

Структурный план раскрывает компонентный состав каждой из компетенций, представленный, в свою очередь, мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной и интегративно-личностной составляющими.

Содержательный план характеризует внутреннее содержание каждой из составляющих в рамках рассматриваемых компетенций.

Функциональный план отражает специфическую направленность значения каждой из компетенций для формирования межкультурной педагогической компетентности.

Исходя из такого понимания структуры, содержания, функций каждой из обозначенных компетенций в рамках межкультурной педагогической компетентности, нами дана авторская трактовка каждой из них.

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, необходимые 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 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.

Следует отметить, что формирование межкультурной педагогической компетентности актуально не только для будущих

педагогов иностранного языка, но и для педагогов других учебных дисциплин, так как оно усиливает гуманистическую направленность процесса обучения в высшей школе, расширяет картину мира ее выпускников, помогает осознанию ими сопричастности к тому, что происходит на Земле, ответственности за развитие цивилизации.

### **Резюме**

1. Анализ теоретико-педагогических предпосылок процесса становления и развития понятийно-категориального аппарата по проблеме исследования в отечественной и зарубежной науке позволил сделать ряд системообразующих выводов.

2. Межкультурная педагогическая компетентность будущего педагога представляет собой интегративное свойство личности, характеризующее сформированность совокупности базовых основ соответствующих компетенций: языковой, педагогической предметно-межкультурной, педагогической социально-межкультурной компетенций и педагогической межкультурной аутокомпетенции, и обеспечивающей их практическую реализацию в реальной педагогической деятельности.

3. Каждая из заявленных компетенций рассматривается нами на трех уровнях: структурном, содержательном, функциональном. Структурный план раскрывает компонентный состав каждой из компетенций, представленный, в свою очередь, мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной и интегративно-личностной составляющими. Содержательный план характеризует внутреннее содержание каждой из составляющих в рамках рассматриваемых компетенций. Функциональный план отражает специфическую направленность значения каждой из компетенций для формирования межкультурной педагогической компетентности.

4. Специфичность разрабатываемой концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего педагога



предусматривает разработку, уточнение и развитие специального категориально-понятийного аппарата, характеризующего широту терминологического отражения и глубину научного проникновения в сущность и содержание процесса формирования данного вида компетентности через объем и связи каждого понятия, в которых закреплены результаты его научного осмысления, обеспечивается логическая стройность и доказательность выводов на двух инверсионно зависимых уровнях: базовом и предметном.

5. Базовый уровень понятийно-категориального аппарата разрабатываемой концепции представлен следующими понятиями: «культура», «диалог культур», «толерантность», «межкультурное общение».

6. Предметный уровень понятийно-категориального аппарата разрабатываемой концепции представлен следующими понятиями: «межкультурная компетентность», «межкультурная педагогическая компетентность», «языковая компетенция», «педагогическая предметно-межкультурная компетенция», «педагогическая социально-межкультурная компетенция», «педагогическая межкультурная аутокомпетенция».

## **ГЛАВА 5. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Цель настоящей главы – научно определить и раскрыть содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности будущих 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.

В педагогическом словаре содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки.

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 [74].

В.В. Краевский, И.Я. Лернер 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 [195].

Коджаспирова Г.М. 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 [34]. 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 положительная 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 [180].

С точки зрения Р.С. Немова, мотивация – это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [143].

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, которые содержатся 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, звуко сочетания, 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 прогнозировать 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 и 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; приспосабливаться 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 / зрительный образ 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 определенной 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 педагогов должна быть сформирована устноречевая составляющая языковой компетентности, изложенная в таблице 1.

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

Знания	Умения
<ul style="list-style-type: none"> <li>– разговорных формул (речевых клише): приветствие, прощание, согласие, несогласие;</li> <li>– выражений извинения, просьбы, приглашения;</li> <li>– построения диалога этикетного характера в соответствии с речевыми нормами страны изучаемого языка;</li> <li>– построения диалога расспроса;</li> <li>– построения диалога побуждения к действию;</li> <li>– построения диалога обмена мнениями;</li> <li>– лингвистических особенностей диалогической речи (усечение конструкции, эмфатический порядок слов и др.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– приветствовать и отвечать на приветствие;</li> <li>– познакомиться, представиться;</li> <li>– попрощаться;</li> <li>– поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них;</li> <li>– выразить благодарность;</li> <li>– извиниться;</li> <li>– начать, поддержать и закончить разговор;</li> <li>– вежливо переспросить, отказать, согласиться, обратиться с просьбой и выразить готовность (отказ ее выполнить);</li> <li>– дать совет и принять / не принять его;</li> <li>– пригласить к действию / взаимодействию и согласиться / не согласиться, принять в нем участие;</li> <li>– сделать предложение и выразить согласие / несогласие с ним;</li> <li>– выразить точку зрения и согласиться / не согласиться с ней;</li> <li>– высказать одобрение / неодобрение;</li> <li>– выразить сомнение;</li> <li>– выразить эмоциональную оценку (радость/огорчение, желание/нежелание);</li> <li>– объективно и субъективно оценивать информацию;</li> <li>– продуцировать связные высказывания в рамках речевой тематики, предусмотренной программой обучения по иностранному языку в педагогическом вузе;</li> <li>– передавать содержание прочитанного текста и интерпретировать его;</li> <li>– делать сообщения в связи с прочитанным текстом;</li> <li>– делать доклады по темам, предусмотренным программой обучения по иностранному языку в педагогическом вузе;</li> <li>– составлять рефераты по вышеназванным темам и вербально излагать их содержание с темпом речи 122-250 слогов в минуту.</li> </ul>

**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 пользования письменной речью 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 коммуникативно-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 осуществляется 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, жесты, 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
–лексического, фонетического и грамматического материала; –о страноведении страны изучаемого языка; –о словообразовательных моделях; –о регулярных межъязыковых соответствиях;	–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

–о формировании механизмов языковой догадки;	иностранной культуры.
–о формировании механизмов контекстуальной догадки.	

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 рефлексю со способностью человека сосредоточиваться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего.

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 иностранной 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» [56].

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 социокультурные 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 оказывают 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 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 [96]. 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. Верещагин, 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 поддерживают 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 [96].

**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
<ul style="list-style-type: none"> <li>–о главных этапах развития истории страны изучаемого языка;</li> <li>–об основных исторических событиях;</li> <li>–об основных социальных институтах общества: государстве, органах власти и управления, различного рода общественных организациях;</li> <li>–об этническом укладе и образе жизни населения страны изучаемого языка;</li> <li>–о народных и религиозных традициях страны изучаемого языка;</li> <li>–об этнокультурном стереотипе народа страны изучаемого языка, о национальном характере;</li> <li>–о социокультурной характеристике народа страны изучаемого языка.</li> <li>–об этническом укладе и образе жизни народа своей страны;</li> <li>–о народных и религиозных традициях собственной страны;</li> <li>–об этнокультурном стереотипе своего народа.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–использования социокультурной информации в процессе взаимодействия с элементами чужой культуры;</li> <li>–понимания и интерпретирования культурных взаимосвязей;</li> <li>–использования социокультурных знаний для понимания и толкования социокультурных элементов;</li> <li>–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;</li> <li>–развития готовности школьников делать выбор, принимать самостоятельные решения в ситуациях межкультурного общения, формулировать собственную точку зрения.</li> </ul>

Будущие учителя 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 общение 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» [163]. 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» [171].

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 школьников 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. 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 [93].

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 [93].

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 спортивные, 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» [93].

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» [93].

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» [93].

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 факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» показал, что часть национальных черт характера немцев вызывает у них весьма негативную оценку. Так, почти 70% опрошенных утверждали, что немцы страдают определенной степенью

скупоści и чрезмерной, иногда доходящей до абсурда аккуратностью. После проведенного эксперимента, в процессе которого студентам сообщались знания о Германии, укладе жизни в ней, 37% студентов положительно оценили гуманитарные акции помощи немцев российским немцам и т.д. Таким образом, предубеждение по поводу того, что немцы скупы, было 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 следующей таблице изложены составляющие педагогической социально-межкультурной компетенции будущих педагогов знания, умения и навыки.

В таблице 4 изложено содержание когнитивной и операциональной составляющих педагогической социально-межкультурной компетенции.

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

Знания	Умения
<ul style="list-style-type: none"> <li>–о состоянии и эмоциях личности;</li> <li>–о проявлениях различных, эмоциональных состояний личности;</li> <li>–об этических нормах общения, принятых в стране изучаемого языка;</li> <li>–этно- и социокультурного статуса субъекта;</li> <li>–поведенческих паттернов, типичных для народа страны изучаемого языка;</li> <li>–правил речевого этикета и неречевого поведения, типичных для народа страны изучаемого языка;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–моделирования общения с представителями иноязычной культуры;</li> <li>–выражения своих мыслей ясно, убедительно, четко;</li> <li>–использования в межкультурном общении экстралингвистической и кинетической системы средств общения;</li> <li>–использования системы «приспособлений» в межкультурном общении;</li> <li>–преодоления межкультурных барьеров в общении;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>–различных стилей общения;</li> <li>–о роли коммуникации в установлении и поддержании социальных взаимоотношений;</li> <li>–о механизмах редукции неуверенности в межкультурном общении;</li> <li>–о механизмах образования культурных стереотипов;</li> <li>–культурных стандартов, принятых в стране изучаемого языка;</li> <li>–социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей вербального поведения представителей иноязычной культуры.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–определения эмоционального состояния представителя иноязычной культуры по его внешнему виду;</li> <li>–понимания экспрессии представителя иноязычной культуры и верного ее истолкования;</li> <li>–относиться к чужой культуре с терпимостью, уважением, взаимопониманием, доверием, симпатией;</li> <li>–использования социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей вербального поведения;</li> <li>–развить у своих учеников механизмы межкультурной эмпатии.</li> </ul>
---	--

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 рефлексия 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 производить 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 школьников 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 [59, 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 [210].

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 [56].

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 школе.

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 окрашенных 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 учеников 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
<p>– об этическом укладе и образе жизни народа своей страны;</p> <p>– о народных и религиозных традициях собственной страны;</p> <p>– об этнокультурном стереотипе своего народа;</p> <p>– о технике преодоления «культурного шока»;</p> <p>– идентификации потенциальных «конфликтов» при общении с иноязычной культурой;</p> <p>– о способах преодоления стрессовых ситуаций в межкультурном общении.</p>	<p>– владения собой и управления своим поведением в процессе межкультурного общения;</p> <p>– критического отношения к самому себе и открытое признание критики в свой адрес в процессе межкультурного общения;</p> <p>– использования психолого-педагогического тренинга межкультурного общения;</p> <p>– самооценки в межкультурном общении и выработки рекомендаций по коррекции своего поведения;</p> <p>– обращения с психологическим стрессом, вызванным встречами 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 школьников к обращению с психологическим стрессом, вызванным встречами с иноязычной культурой;</p> <p>– сформировать у школьников 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 аутокомпетенции во многом зависит от ее **рефлексивной составляющей**.

В процессе формирования педагогической межкультурной аутокомпетенции 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.

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.

В своих трудах А. Адлер уделял внимание стремлению личности к превосходству над другими, восстановлению психических 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» [228].

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» [219]. 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.

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. 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 носителя своей культуры, реальности 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 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.

### **Резюме**

1. Содержательное наполнение межкультурной педагогической компетентности включает в себя пять компонентов:

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

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

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. 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.

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

## **ГЛАВА 6. РОЛЬ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Современные процессы модернизации системы преподавания иностранных языков в Российской Федерации детерминировали необходимость поиска новых приемов и методов. Сегодня в высшей школе 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 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» [154].

М. Новиком выделены отличительные особенности активного обучения:

- «принудительная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучающихся в учебный 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» [169].

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» [169].

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 [169].

Особую значимость применение игровых технологий приобретает в процессе подготовки педагогов иностранного языка, так как обучающиеся с использованием игровых технологий, смогут в своей будущей профессиональной деятельности использовать их в процессе формирования речевых иноязычных навыков обучающихся.

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

«эдьютейнтмента», или процесса обучения через развлечение с использованием игровых технологий.

Как на это указывает в своем исследовании О.Р. Юферева, современные обучающиеся (молодые люди, подростки) 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. Сапухв водит такой термин как «игразование», что предполагает использование игровой формы для преподавания учебного материала и работы с ним. Проблему низкой заинтересованности обучающихся в предмете на занятиях иностранным языком исследователь предлагает решать через два подхода в использовании технологии «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.

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.

Феномен геймификации в образовании представляет собой нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода. В частности, автор пишет, что 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. Заикленность 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.

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:

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 педагогической 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 студентов 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 основой 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 уроках 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:

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 обучаемых.

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 (отечественная) педагогика рассматривает игру как важное средство воспитания и всестороннего развития детей. А.С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. 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. Игрою 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 посильна даже слабым обучающимся. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности 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 присущими 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 уроке, 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 интерес 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 классная 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 уроке «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 уроках иностранного языка 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 [178]:

1. фонетические;
2. лексические;
3. игры с фразами;
4. грамматические;
5. игры для обучения чтению;
6. игры для обучения аудированию;
7. игры для обучения говорению;
8. игры для обучения письму;
9. смешанные игры;
10. 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 очереди 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 «головой 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»**

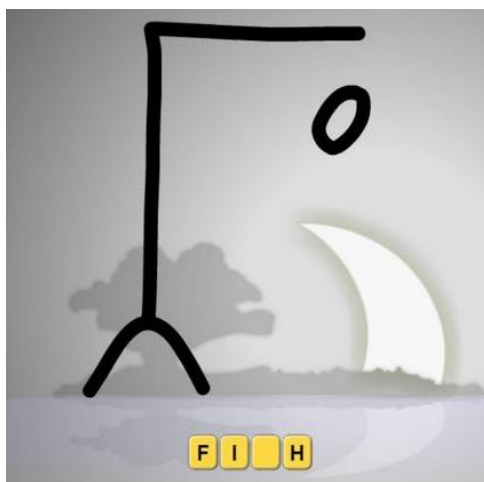
Введение данной игры в урок требует интерактивной доски. Преподаватель демонстрирует на интерактивной доске несколько изображений животных и вещей, а внизу их названия с опущенной первой буквой. В верхнем регистре доски находятся вразброс буквы, которые необходимо подобрать. Преподаватель включает запись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

#### «Виселица (Hangman)»



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 штук 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 создателям 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 прочитать 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, использовав 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, использовав 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 прочитать 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.

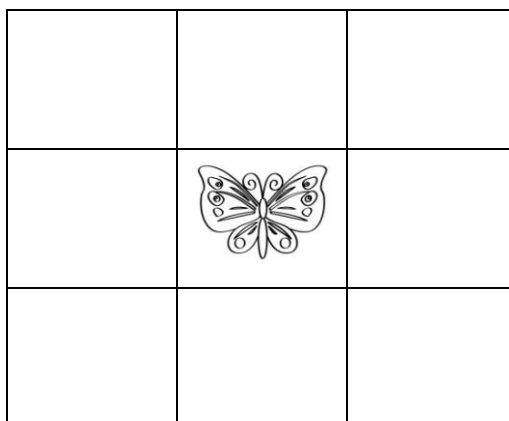
#### «Здравствуйте!»

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 месяца 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 поменялись 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 С, 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 лесенку 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:

## **Е**

**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, **НА**:

**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*

1. 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?

2. 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.

3. 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.

4. 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.

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

6. 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.

7. 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 you .....yesterday?
What time did you .....yesterday?
Where did you .....yesterday?
How did you .....yesterday?
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»

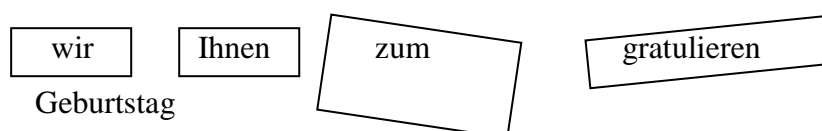
1. Преподаватель пишет на доске несколько предложений, но так, чтобы слова стояли слитно, например:

Wirgehenindieschule.

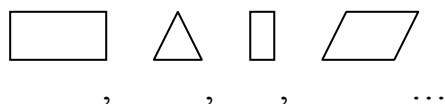
Wirsindfleißigeschüler.

Затем преподаватель объясняет, что слова, чтобы не растеряться, взялись 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?



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 показывает, 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 карточками. Обучающимся дается время на работу в группе: им необходимо прочесть 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 раза. 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.



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 подготовленных 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 m 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 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 [101].

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.



## Заключение

Современные социокультурные тенденции особенно ярко проявляются в языковом педагогическом образовании, так как именно оно наиболее полно отражает взаимодействие и взаимопроникновение различных культур в процессе изучения иностранного языка. В этой связи современное языковое педагогическое образование базируется на диалогической концепции образования, которая предполагает равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимную обусловленность и многообразные динамические связи всех компонентов учебно-методической системы между собой. Поэтому в контексте языкового педагогического образования социокультурные тенденции современности ориентированы на интенсивное развитие такого направления как межкультурно-ориентированное обучение иностранным языкам.

Становление идеи межкультурной педагогической компетентности будущего учителя прошло два неравных отрезка времени. Первый этап – эмпирический уходит своими корнями в эпоху Просвещения и раскрывает зарождающиеся идеи в осмыслении данного феномена в русле философских, социологических, психологических учений. Второй этап характеризует период начального становления исследуемой нами проблемы в сопряженных с педагогикой науках историографии становления проблемы формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя (1920–1980 г.г. – период «опосредованной» разработки вопросов, связанных с межкультурным общением и формированием межкультурной компетентности представителями отечественной и зарубежной науки. Второй период (1980 – до настоящего времени) характеризует процесс становления научной разработки проблемы формирования межкультурной педагогической

компетентности будущего учителя, где основное внимание уделено разработке ее понятийно-категориального аппарата на базовом и предметном уровнях, структурно-функциональной характеристики ее ведущих составляющих, их содержательно-смысловому наполнению в отечественной и зарубежной науке.

Ведущими факторами развития идеи межкультурной педагогической компетентности будущего педагога оказывающими существенное влияние на процесс формирования данного вида компетентности и на современном этапе модернизации высшего педагогического образования являются:

– группа политико-экономических факторов (необходимость вывода России из кризисной экономической ситуации, которая обострилась в последнее время; 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; разработка и осуществление программ международного экономического сотрудничества; расширение информационного пространства; развитие народной дипломатии, международного сотрудничества различных политических партий и организаций, проведение международных акций и манифестаций);

– группа социально-культурных факторов (связь образования и культуры; распространение международного туризма; интенсификация работы различных центров международного сотрудничества; интенсификация культурного обмена между Россией и странами Западной Европы; активизация обмена школьниками и студентами; интенсификация международных связей России с зарубежьем в области спорта и искусства);

– группа социально-педагогических факторов (гуманизация общества, структурно-содержательные изменения системы образования;

акцентирование роли культуры в системе образования; повышение роли межкультурного общения; повышение роли межкультурной компетентности обучающихся; повышение роли школы в процессе подготовки молодежи к межкультурному общению; акцентирование роли культуры в системе образовании);

– группа социально-психологических факторов (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 школьников поведенческих паттернов, используемых при межкультурном общении).

Данные факторы характеризуют целый спектр объективных и субъективных причин, обосновывающих необходимость кардинальной перестройки системы современного образования в межкультурном контексте и, в частности, необходимости разработки целостной концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя.

Специфичность разрабатываемой концепции формирования межкультурной педагогической компетентности будущего учителя предусматривает разработку, уточнение и развитие специального категориально-понятийного аппарата, характеризующего широту терминологического отражения и глубину научного проникновения в сущность и содержание процесса формирования данного вида компетентности через объем и связи каждого понятия, в которых закреплены результаты его научного осмысления, обеспечивается логическая стройность и доказательность выводов на двух инверсионно зависимых уровнях: базовом и предметном.

Базовый уровень понятийно-категориального аппарата разрабатываемой концепции представлен следующими понятиями:

«культура», «диалог культур», «толерантность», «межкультурное общение».

Предметный уровень понятийно-категориального аппарата разрабатываемой концепции представлен следующими понятиями: «межкультурная компетентность», «межкультурная педагогическая компетентность», «языковая компетенция», «педагогическая предметно – межкультурная компетенция», «педагогическая социально – межкультурная компетенция», «педагогическая межкультурная аутокомпетенция».

Проведенное монографическое исследование создает устойчивые предпосылки для разработки целостной концепции формирования опыта межкультурной педагогической компетентности.

## Список литературы

1. Абакирова, Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Абакирова. – Новосибирск, 2000. – 23 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследование реальной личности: избр. психол. тр. [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 216 с. – (Психологи Отечества).
3. Алейников, А.Г. О креативной педагогике [Текст] / А.Г. Алейников // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 12. – С. 29-34.
4. Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика: учеб. пособие для вузов [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – Москва : Высш. шк., 1991. – 382 с.
5. Алирзаев, М.Ч. Формирование культуры межнационального общения школьников в системе нравственно-патриотического и интернационального воспитания на уроках истории и во внеклассной работе (на примере шк. Дагестана) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Ч. Алирзаев. – Москва, 1996. – 24 с.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – Москва : Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс [Текст] / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – 565 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого самообразования [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

9. Андреева, Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. Исследование феномена каузальной атрибуции [Текст] / Г.М. Андреева // Межличностное восприятие в группе; под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – Москва : б.и., 1981. – С. 26-45.

10. Андреева, Г.М. Современная социальная психология на Западе [Текст] / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 270 с.

11. Анохин, А.М. Подготовка будущего учителя в контексте этносоциальной педагогики [Текст] / А.М. Анохин // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург : ОГПУ, 2000. – С. 221-228.

12. Арнольдов, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию [Текст] / А.И. Арнольдов. – Москва : МГИК, 1992. – 240 с.

13. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам [Текст] / В.А. Артемов. – Москва : Просвещение, 1969. – 279 с.

14. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

15. Атватер, И. Я вас слушаю: советы руководителю, как правильно слушать собеседника: пер. с англ. [Текст] / И. Атватер. – Москва : Экономика, 1984. – 111 с.

16. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.

17. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации [Текст] / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1982. – № 11. – С. 30-37.

18. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.

19. Баграмянц, М.Л. Психологические проблемы обучения педагогическому общению в практике зарубежной высшей школы (на материале англоязычных стран) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Л. Баграмянц. – Ростов-на-Дону, 1991. – 18 с.

20. Баева, И.В. Диалог культур: методологический аспект проблемы [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.В. Баева. – Ленинград, 1986. – 14 с.

21. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психол.-пед. аспект [Текст] / Г.А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 183 с.

22. Баллер, Э.А. Что такое культура [Текст] / Э.А. Баллер, С.М. Косолапов. – Москва : Моск. рабочий, 1964. – 142 с.

23. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – Москва : Владос, 1999. – 174 с.

24. Бахарева, О.Я. Иностраный язык в контексте общей культуры [Текст] / О.Я. Бахарева, А.С. Митрякова // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург: ОГПУ, 2000. – С.70-77.

25. Бахтин, М.М. К философии поступка [Текст] / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: ежегодник. 1984-1985. – Москва, 1986. – С. 108-109.

26. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернатив. педагогика, 1996. – 93 с.

27. Белкин, А.С. О проблеме повышения профессиональной компетентности работников на современном этапе развития образования [Текст] / А.С. Белкин, С.Л. Фоменко // Вестник ин-та развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. Сер. 3. Актуальные проблемы образования. – 2004. – № 25. – С. 14-20.

28. Бердяев, Н.А. О назначении человека [Текст] / Н.А. Бердяев. – Москва : Республика, 1993. – 382 с.
29. Берк, Э. Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного: пер. с англ. [Текст] / Э. Берк; ред. Б.В. Мееровский. – Москва : Искусство, 1979. – 237 с.
30. Бермус, А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса [Текст] / А.Г. Бермус // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 102-109.
31. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. [Текст] / Р. Бернс; ред. В.Я. Пилиповский. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с.
32. Библер, В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения [Текст] / В.С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
33. Библер, В.С. Школа диалога культур: концепция [Текст] / В.С. Библер // Частная школа. – 1993. – № 1. – С. 37-44.
34. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / И.Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 1989. – № 1. – С. 19-26.
35. Богданова, О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения [Текст] / О.А. Богданова // Вестник МГПУ. – 2014. – № 4. – С. 61-65.
36. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 199 с.
37. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Болина. – Челябинск, 2000. – 165 с.
38. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст] / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3-10.
39. Бороздина, Г.В. Психология делового общения [Текст] / Г.В. Бороздина. – Москва : Инфра-М, 2001. – 293 с.



40. Борцов, Ю.С. Образование в век информации: человек и новые информационные технологии обучения [Текст] / Ю.С. Борцов. – Москва : Педагогика, 2007. – 126 с.

41. Броснахан, Л. Шесть навыков в обучении иностранному языку [Текст] / Л. Броснахан // Этнолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – Москва : б.и., 1996. – С. 22-25.

42. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – Москва : Знание, 1989. – 63 с.

43. Брунер, Д. Психология познания: за пределами посредственной информации: пер. с англ. [Текст] / Д. Брунер; ред. А.Р. Лурия. – Москва : Прогресс, 1989. – 412 с.

44. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – Москва : Мысль, 1978. – 216 с.

45. Быстрой, Е.Б. Межкультурный подход к профессиональной подготовке будущего учителя [Текст]: монография / Е.Б. Быстрой. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 259 с.

46. Быстрой, Е.Б. Формирование межкультурной педагогической компетентности будущих учителей [Текст]: монография / Е.Б. Быстрой. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 123 с.

47. Вакуленко, О.В. Игровой тренинг как средство формирования гуманных отношений старших дошкольников к сверстникам [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Вакуленко. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.

48. Ванганди, А.Б. 108 путей к блестящей идее: пер. с англ. [Текст] / А.Б. Ванганди. – Минск : Попурри, 1996. – 224 с.

49. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 204 с.

50. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий // Игровое моделирование: методология и практика: под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : б.и., 1987. – С. 78-99.
51. Ветлугина, Ф.А. Развитие у учащихся межкультурной сензитивности [Текст] / Ф.А. Ветлугина // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург : ОГПУ, 2000. – С. 291-297.
52. Вундт, В. Проблемы психологии народов [Текст] / В. Вундт. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 160 с.
53. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь: проблемы психол. развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
54. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры [Текст] / Г.П. Выжлецов. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1996. – 150 с.
55. Гальперин, П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопр. языкознания. – 1977. – № 4. – С. 95-101.
56. Гальскова, Н.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы [Текст] / Н.Д. Гальскова, Э.И. Соловцова // Иностр. яз. в шк. – 1991. – № 3. – С. 31-35.
57. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование [Текст]: учеб. пособ. для студ. / Б.С. Гершунский. – Москва : Ин-т практ. психол., 1996. – 142 с.
58. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст] / Б.С. Гершунский. – Москва : МПСИ, 1997. – 120 с.
59. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-13.

60. Гоноболин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя [Текст] / Ф.Н. Гоноблин // Вопр. психологии. – 1975. – № 1. – С. 103-109.
61. Григорьева, М.Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка [Текст] / М.Б. Григорьева // Иностр. яз. в шк. – 2011. – № 10. – С. 47-48.
62. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – Москва : Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
63. Гура, В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационно-технологического обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гура. – Ростов-на-Дону, 1994. – 161 с.
64. Давыдов, Ю.С. Болонский процесс и российские реалии [Текст] / Ю.С. Давыдов. – Москва : МПСИ, 2004. – 136 с.
65. Давыдович, В.Е. Сущность культуры [Текст] / В.Е. Давыдович, Ю.А. Жданов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1979. – 264 с.
66. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире [Текст] / А.Н. Джурицкий. – Москва : Владос, 1999. – 200 с.
67. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег; сост. В.А. Ротенберг. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
68. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – Москва : Нар. образование, 1999. – 208 с.
69. Дьяконова, О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике [Текст] / О.О. Дьяконова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182-185.
70. Елагина, В.С. Подготовка учителей естественно-научных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей: теория и практика [Текст]: монография / В.С. Елагина. – Челябинск : ИИУМЦ Образование, 2001. – 175 с.

71. Емельянов, Ю.Н. Дискуссионные методы в социальной психологии. Игровые методы в социально-психологической практике. Сенситивный тренинг [Текст] / Ю.Н. Емельянов // Хрестоматия по социальной психологии; сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. – Москва : б.и., 1994. – С. 194-212.

72. Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст] / Б.С. Ерасов. – Москва : Аспект-пресс, 2000. – 591 с.

73. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

74. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.

75. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст]: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 1999. – 244 с.

76. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.

77. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: пособие для учителей сред. шк. / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1978. – 159 с.

78. Зливков, В.Л. Психологический анализ формирования и развития коммуникативной компетентности молодого учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Л. Зливков. – Киев, 1991. – 19 с.

79. Ионин, Л.Г. Культурный шок: конфликт этнических стереотипов [Текст] / Л.Г. Ионин // Психология национальной нетерпимости; сост. Ю.В. Чернявская. – Минск : б.и., 1998. – С. 104-114.

80. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения [Текст] / Л.Б. Ительсон. – Владимир : Изд-во Владимир. пед. ин-та, 1972. – 264 с.

81. Ишханян, Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку в неязыковом педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Ишханян. – Москва, 1996. – 24 с.

82. Кабанова-Меллер, Е.А. Обучение иностранных студентов-нефилологов четвертого курса чтению художественных текстов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Кабанова-Меллер. – Ленинград, 1987. – 202 с.

83. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / М.К. Кабардов. – Москва, 2001. – 354 с.

84. Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 315 с.

85. Кан-Калик, В.А. Основы процессуально-педагогического общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. – Грозный : Чечен.-Инг. ун-т, 1979. – 138 с.

86. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г.А. Китайгородская. – Москва : Высш. шк., 1982. – 141 с.

87. Ковалев, Г.А. Об активном обучении педагогическому общению [Текст] / Г.А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: сб. науч. тр. – Москва : б.и., 1983. – С. 24-29.

88. Ковалев, Г.А. Проблемы психологии общения [Текст] / Г.А. Ковалев, В.А. Лабунская, Г.С. Яценко // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С. 171-172.

89. Ковалев, Г.А. Психология познания людьми друг друга [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопр. психологии. – 1983. – № 1. – С. 112-118.

90. Коджаспирова, Г.М Педагогический словарь [Текст]: для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – 176 с.

91. Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология [Текст] / Я.Л. Коломинский, А.А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 416 с.

92. Коломинский, Я.Л. Социально-психологические предпосылки генезиса межличностного взаимодействия [Текст] / Я.Л. Коломинский // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе; под ред. А.В. Петровского. – Даугавпилс : б.и., 1985. – С. 51-57.

93. Кон, И.С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон. – Москва : Политиздат, 1978. – 367 с.

94. Кондратьева, С.В. Межличностное познание и его роль в общении [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / С.В. Кондратьева. – Дрогобыч, 1977. – 434 с.

95. Коновалова, Р.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Коновалова. – Челябинск, 1998. – 196 с.

96. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе [Текст]: пособие для учителя / под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – Москва : Просвещение, 1993. – 127 с.

97. Корнелиус, Х. Знакомство с понятием «конфликт» [Текст] / Х. Корнелиус, Ш. Фейер // Хрестоматия по социальной психологии; сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. – Москва : б.и., 1995. – С. 54-75.

98. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 2000. – 38 с.

99. Косова, Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Косова. – Москва, 1989. – 15 с.

100. Костецкий, В.Э. Динамика общения в условиях групповой дискуссии [Текст]: автореф. дис. .. канд. психол. наук / В.Э. Костецкий. – Москва, 1991. – 18 с.

101. Красило, А.И. Рекомендации по организации активного обучения [Текст] / А.И. Красило, А.П. Новгородцев // Хрестоматия по педагогической психологии. – Москва, 1995. – С. 342-380.

102. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей стран изучаемого языка [Текст] / К.С. Кричевская // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 1. – С.11-13.

103. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1972. – 255 с.

104. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. – Москва : Высш. шк., 1990. – 87 с.

105. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – Москва : Нар. образование, 2000. – 272 с.

106. Крысько, В.Г. Этническая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Г. Крысько. – Москва : Академия, 2004. – 314 с.

107. Кузнецова, Л.В. Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Кузнецова. – Чебоксары, 2001. – 40 с.

108. Кузьмина, Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации [Текст] / Н.В. Кузьмина // Психология производству и воспитанию. – Ленинград, 1977. – С. 31-42.

109. Кузьмина, Н.В. Способность, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с.

110. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии [Текст]: пособие для учителя / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 437 с.

111. Культурология [Текст]: учеб. пособие / сост., отв. ред. А.А. Радугин. – Москва : Центр, 2001. – 304 с.

112. Курбатов, В.И. Искусство управлять общением [Текст] / В.И. Курбатов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 349 с.

113. Лабунская, В.А. Невербальное поведение [Текст] / В.А. Лабунская; отв. ред. И.П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.

114. Лабунская, В.А. Психология экспрессивного поведения / В.А. Лабунская. – Москва : Знание, 1989. – 62 с.

115. Лавлинский, С.П. Учебный диалог. Природа и функции в процессе анализа и интерпретации литературного произведения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.П. Лавлинский. – Москва, 1994. – 19 с.

116. Лаудис, В.Я. Функциональная характеристика процесса запоминания [Текст] / В.Я. Лаудис // Проблемы инженерной психологии. – Москва, 1967. – С. 140-149.

117. Лацарус, М. Мысли о народной психологии [Текст] / М. Лацарус, Г. Штейнталь // Филол. зап. – 1864. – Вып. 1. – С. 88-89.

118. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] / Н.М. Лебедева. – Москва : Ключ, 1999. – 223 с.

119. Лебон, Г. Психология народов и масс [Текст] / Г. Лебон. – Санкт-Петербург : Макет, 1995. – 331 с.

120. Леви, В. Искусство быть собой [Текст] / В. Леви. – Москва : Знание, 1991. – 255 с.

121. Левитов, Н.Д. Вопросы психологии характера [Текст] / Н.Д. Левитов. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 382 с.

122. Лейфа, И.И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Лейфа. – Москва, 1995. – 16 с.

123. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопр. философии. – 1979. – № 1. – С. 121-132.



124. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

125. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

126. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации [Текст]: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Лешкевич. – Москва : Приор, 2001. – 428 с.

127. Линникова, Л.М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Линникова. – Москва, 1995. – 16 с.

128. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – Москва : Наука, 1981. – С. 3-23.

129. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра [Текст] / Н.О. Лосский. – Москва : Политиздат, 1991. – 367 с.

130. Лурье, С.В. Историческая этнология [Текст] / С.В. Лурье. – Москва : Аспект-пресс, 1998. – 446 с.

131. Мамонтов, С.П. Основы культурологи [Текст] / С.П. Мамонтов. – Москва : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 208 с.

132. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности [Текст] / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-87.

133. Марковина, И.Ю. Новая культура и способы адаптации к ней: современные подходы к проблеме культурного шока [Текст] / И.Ю. Марковина // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – Москва, 1996. – С. 57-66.

134. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности: тексты. – Москва, 1982. – С. 108-117.

135. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 с.

136. Мелибруда, Е. Я – Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения [Текст] / Е. Мелибруда; пер. с пол. Е.В. Новиковой. – Москва : Прогресс, 1986. – 254 с.

137. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин; предисл. Е.А. Климова. – Москва : Педагогика, 1986. – 253 с.

138. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь терминов методики обучения языкам [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Стелла, 1996. – 144 с.

139. Митина, Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя [Текст]: учеб. пособие для практ. психологов / Л.М. Митина. – Москва : Психол. ин-т, 1992. – 323 с.

140. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С.Г. Молчанов. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1998. – 256 с.

141. Мудрик, А.В. Общение как педагогическая категория [Текст] / А.В. Мудрик // Психолого-педагогические проблемы общения. – Москва, 1979. – С. 110-118.

142. Насиновская, Е.Е. Методы изучения мотивации личности [Текст]: учеб. метод. пособие / Е.Е. Насиновская. – Москва : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. – 80 с.

143. Немов, Р.С. Общая психология в 3-х томах. Том 1. Введение в психологию. Учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Р.С. Немов. – Москва : Юрайт, 2019. – 726 с. – (Бакалавриат. Академический курс).

144. Несимова, Э.А. Проблема ценностных ориентаций и инновационное обучение [Текст] / Э.А. Несимова; под ред. В.Я. Ляудис // Инновационное обучение: стратегия и практика. – Москва : Б.и., 1994. – С. 113-128.

145. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е.Ю. Никитина. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 101 с.

146. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем [Текст]: философский очерк / И.Б. Новик. – Москва : Мысль, 1965. – 335 с.

147. Оборина, Д.В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Д.В. Оборина. – Москва, 1992. – 196 с.

148. Обучение связной иноязычной речи в средней школе [Текст]: сб. ст. / под ред. И.Ф. Комкова. – Минск : Нар. асвета, 1970. – 160 с.

149. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 28-е изд., перераб. [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – Москва : Мир и Образование, 2018. – 1376 с.

150. Орешкина, Л.И. Диалог культур в профессиональном становлении учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Орешкина. – Москва, 1996. – 213 с.

151. Паркинсон, С.Н. Закон Паркинсона и другие памфлеты: пер. с англ. [Текст] / С.Н. Паркинсон; сост. В. Муравьев. – Москва : Прогресс, 1976. – 447 с.

152. Парфенов, В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей / В.Н. Парфенов // Вопр. психологии. – 1974. – № 2. – С. 34-40.

153. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. [Текст] / Е.И. Пассова. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

154. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. Специальностей [Текст] / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : Март, 2002. – 320 с.

155. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Текст]: учеб. пособие / Т.Н. Персикова. – Москва : Логос, 2002. – 224 с.

156. Петренко, В.Ф. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости [Текст] / В.Ф. Петренко, О.В. Митина, К.В. Бердников [и др.]; отв. ред. А.Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2000. – 72 с. – (Библиотека психологии и педагогики телерантности).

157. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – Москва : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. – 216 с.

158. Петрушин, С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе [Текст]: методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек / С.В. Петрушин. – Москва : Акад. проект, 2000. – 248 с.

159. Петрушкина, Е.Б. Рефлексия педагога в общении со старшеклассниками как фактор эффективности руководства ученическим коллективом [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Б. Петрушкина. – Москва, 1991. – 17 с.

160. Пиз, А. Общие понятия о языке жестов «невербальная коммуникация» [Текст] / А. Пиз // Хрестоматия по социальной психологии. – Москва, 1995. – С. 46-54.

161. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии [Текст]: учеб.-практ. пособие / В.Ю. Питюков. – Москва : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.

162. Платонов, К.К. Личность как объект социальной психологии [Текст] / К.К. Платонов // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва, 1975. – С. 72-88.

163. Подласый, И.П. Педагогика [Электронный ресурс]: учебник для вузов / И.П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во

Юрайт, 2020. – 576 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/449647> (дата обращения: 10.12.2020).

164. Пономарев, М.В. Гуманитаризация образования и концепция интегративного курса по страноведению [Текст] // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 2. – С. 16-19.

165. Попова, Н.О. Культурологические аспекты профессионально-педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.О. Попова. – Санкт-Петербург, 1995. – 20 с.

166. Присяжнюк, Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Н.К. Присяжнюк // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67-76.

167. Прозорова, Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 215 с.

168. Психологические исследования общения [Текст]: учеб. пособие / под ред. Б.Ф. Ломова, А.В. Беляевой, В.Н. Носуленко. - М.: Наука, 1985. – 344 с.

169. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.А. Радугина. – Москва : Центр, 1999. – 254 с.

170. Психология и этика делового общения [Текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. – Москва : Культура и спорт, 1997. – 279 с.

171. Психология: словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

172. Радугин, А.А. Социология: курс лекций [Текст] / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Центр, 2000. – 224 с.

173. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 416 с.

174. Робер, М.-А. Брейнсторминг. Групповое принятие решений. Групповое интервью [Текст] / М.-А. Робер, Ф. Тильман // Хрестоматия по социальной психологии; сост. и вступ. очерки Т.В. Кутасовой. – Москва, 1995. – С. 184-194.

175. Роджерс, К. К науке о личности [Текст] / К. Роджерс // История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX века: тексты; под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – Москва, 1986. – С. 200-230.

176. Роджерс, К. Творчество как усиление себя [Текст] / К. Роджерс // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.

177. Розин, В.М. Культурология [Текст]: учебник для вузов / В.М. Розин. – Москва : Форум, 1998. – 341 с.

178. Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства [Текст]: учебное пособие / Авт.-сост.: Е.Б. Быстрой, Л.А. Белова, Б.А. Артеменко. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 81 с.

179. Рот, Ю. Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного обучения [Текст] / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Калуга : Полиграфинформ, 2002. – 188 с.

180. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 713 с. – (Мастера психологии).

181. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.

182. Рябичкина, Г.В. Технологии обучения как средство развития коммуникативных качеств будущих педагогов (на материале обучения английскому языку) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Рябичкина. – Ставрополь, 2001. – 21 с.

183. Савенкова, Л.А. Формирование коммуникативных умений воспитателя в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Савенкова. – Киев, 1987. – 19 с.

184. Садовников, Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования [Текст] / Н.В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49-54.

185. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / А.П. Садохин. – Москва : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

186. Сапух, Т.В. Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета [Текст] / Т.В. Сапух // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 8. – С. 30-34.

187. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст]: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – Москва, 1993. – 47 с.

188. Сегререр, А. Разрешение социального конфликта: личностно-центрированная модель [Текст] / А. Сегререр, М. Айраз // Вопр. психологии. – 1993. – № 5. – С. 109-113.

189. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов / Г.К. Селевко. – Москва : Нар. образование, 1998. – 255 с.

190. Семенова, Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Семенова. – Москва, 1984. – 221 с.

191. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация [Текст]: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во «Факел», 1998. – 664 с.

192. Сигеле, С. Преступная толпа [Текст] / С. Сигеле // Психология масс и анализ человеческого «Я»; З. Фрейд. – Москва : Ин-т психол. РАН, 1999. – 313 с.

193. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Текст] / В.Л. Скалкин. – Москва : Рус. яз., 1981. – 248 с.
194. Сластенин, В.А. Образование как социокультурный феномен [Текст] / В.А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 6. – С. 4-15.
195. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В.А. Сластенин // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.
196. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для вузов / С.Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2003. – 303 с.
197. Смолкин, А.М. Методы активного обучения [Текст] / А.М. Смолкин. – Москва : Высш. шк., 1991. – 175 с.
198. Современная западная социология: словарь [Текст] / сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. – Москва : Политиздат, 1991. – 414 с.
199. Современная философия: словарь и хрестоматия [Текст] / под ред. В.П. Кохановского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 576 с.
200. Соковкин, А.Г. О природе человеческого общения [Текст] / А.Г. Соковкин. – Фрунзе, 1974. – 163 с.
201. Соколов, Я.А. Интеркультурная коммуникация как средство повышения лингвокультурного уровня учащихся [Текст] / Я.А. Соколов // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург : ОГПУ, 2000. – С. 210-212.
202. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст]: пособ. для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2003. – 239 с.
203. Спирин, Л.Ф. Формирование общепедагогических умений будущего учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Спирин. – Москва, 1980. – 585 с.



204. Стернин, И.А. Коммуникативное поведение и межнациональная коммуникация [Текст] / И.А. Стернин // Этнолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – Москва, 1996. – С. 75-81.

205. Стефаненко, Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации [Текст] / Т.Г. Стефаненко // Введение в практическую социальную психологию; под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – Москва : б.и., 1999. – С. 167-185.

206. Стефаненко, Т.Г. Энопсихология [Текст]: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – Москва : Изд-во Ин-та психолог. РАН: Академ. проект, 1999. – 320 с.

207. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.

208. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий: избр. работы [Текст] / Б.М. Теплов. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

209. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 264 с.

210. Тишков, В.А. Этнология и политика: ст. 1989-2004 годов [Текст] / В.А. Тишков. – Москва : Наука, 2005. – 383 с.

211. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6. – С. 23-24.

212. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] / Э. Торндайк. – Москва : б.и., 1930. – 182 с.

213. Уотсон, Б. Психология как наука о поведении [Текст] / Б. Уотсон; пер. со 2 англ. изд. В.М. Боровского. – Москва; Ленинград : Госиздат, 1926. – 384 с.

214. Усова, А.В. Формирование учебных умений учащихся [Текст] / А.В. Усова // Сов. педагогика. – 1982. – № 1. – С. 41-48.

215. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. Т.1 / К.Д. Ушинский. – Москва : Учпедгиз, 1953. – 638 с.

216. Философские проблемы психологии общения [Текст]: сб.ст. / под ред. А.А. Брудного. – Фрунзе : Илим, 1976. – 180 с.

217. Фланаган, Д.Ж. Анализ, синтез и восприятие речи [Текст] / Д.Ж. Фланаган. – Москва : б.и., 1968. – 396 с.

218. Фрейд, З. Избранное: в 2 кн. Кн.2. Неудовлетворенность культурой [Текст] / З. Фрейд. – Москва : Моск. рабочий: Вся Москва, 1990. – 176 с.

219. Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – Москва : Республика, 1992. – 429 с. – (Мыслители XX века).

220. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Фурманова. – Москва, 1994. – 475 с.

221. Хойер, В. Как делать бизнес в Европе [Текст] / В. Хойер. – Москва : Прогресс, 1992. – 257 с.

222. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ [Текст] / К. Хорни; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – Москва : Прогресс: Универс, 1993. – 478 с.

223. Швырев, В.С. Знание как феномен культуры: актуальные проблемы философского осмысления [Текст] / В.С. Швырев // Инновационное обучение: стратегия и практика. – Москва : б.и., 1994. – С. 60-75.

224. Шейнов, В.П. Психология и этика делового контакта [Текст] / В.П. Шейнов. – Минск : Амалфея, 1997. – 383 с.

225. Шиян, О.М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя: на материале работы с учителями иностранных языков [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.М. Шиян. – Москва, 1996. – 42 с.

226. Шиянов, Е.Н. Формирование у студентов педвузов мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Шиянов. – Москва, 1982. – 210 с.

227. Юдин, В.И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.И. Юдин. – Санкт-Петербург, 1996. – 140 с.

228. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени: пер. с нем. [Текст] / К.Г. Юнг. – Москва : Прогресс: Универс, 1993. – 329 с.

229. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1991. – 191 с.

230. Юферева, О.Р. Эдьютейнмент, он окружает нас повсюду или/и почему наших детей нужно учить по-другому [Электронный ресурс] / О.Р. Юферева // nsportal.ru : социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/12/04/edyuteynment-on-okruzhaet-nas-rovsvyudu-ili> (дата обращения: 07.03.2017).

231. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты [Текст] / Н.О. Яковлева. – Москва : Изд-во АТиСО, 2002. – 194 с.

232. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

233. Якубинский, Л.П. О диалоговой речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Язык и его функционирование. – Москва : б.и., 1986. – С. 17-58.

234. Янкина, Н.В. Диалог культур как необходимое условие успешного интеркультурного личностного взаимодействия [Текст] / Н.В. Янкина // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург : ОГПУ, 2000. – С. 320-324.

235. Albert, R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach [Text] / R.D. Albert // Handbook of intercultural training. – NY, 1983. – Vol. 2. – P. 240-286.

236. Arnold, R. Umgang mit Fremden. Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns [Text] / R. Arnold // Zeitschrift fuer Entwicklungspsychagogik. – 1989. – H. 3. – S. 2-7.

237. Auernheimer, G. Interkulturelle Bildung im gesellschaftlichen Widerspruch [Text] / G. Auernheimer // Das Argument. – 1998. – H. 12. – S. 104-114.

238. Bennet, M.J. A development approach to training for intercultural sensitivity [Text] / M.J. Bennet // Intern. J. Intercultural relations. – 1986. – Vol. 10. – P. 40-50.

239. Berry, J.W. Cross-cultural psychology: Research and applications [Text] / J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segal. – Cambridge, 1992. – 246 p.

240. Christ Herbert Fremdverstehen und interkulturelles Lernen [Text] / Zeitschrift fur interkulturellon Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – 1998. – № 2. – S. 50-54.

241. Dadder, R. Interkulturelle Orientierung [Text] / R. Dadder. – Saarbruecken, 1987. – 288 s.

242. Dean, O. Intercultural Communication Effectiveness as Perceived by American Managers in Saudi Arabia and French Managers in the US [Text] / O. Dean, E.P. Gary // Intercultural J. of Intercultural. – 1990. – Vol. 14. – P. 405-424.

243. Delkeskamp, J. Die Simulation als Medium zum Interkulturellen Lernen [Text] / J. Delkeskamp // Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz / hpsg. Renate Nestvogel. – Frankfurt am Main, 1991. – S. 139-151.

244. Demorgon, J. Interkulturelle Erkundungen [Text] / J. Demorgon. – Frankfurt; N.Y.: Campus Verlag, 1999. – 275 s.

245. Essinger, H. Interkulturelle Erzieh - ein Arbeitsprinzip. Warum eine enge Verschraenkung von Theorie und Praxis gefordert wird [Text] / H. Essinger // Paedagogik heute. – 1987. – H. 7/8. – S. 42-44.
246. Flechsig, K. H. Kleines Handbuch didaktischer Modelle [Text] / K.H. Flechsig. – Goettingen, 1991. – 242 s.
247. Furnham, A. Culture shock: Psychological reaction to unfamiliar environments [Text] / A. Furnham, S. Bochner. – L., 1986. – 148 p.
248. Grell J. Unterrichtsrezepte [Text] / J. Grell, M. Grell. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1991. – 160 s.
249. Hammer, M. Dimensions of Intercultural Effectiveness: An Exploration Study [Text] / M. Hammer, R. Wisemann // International J. of Intercultural Relations. – 1978. – Vol. 2. – P. 382-393.
250. Herzog, R. Kultur lebt vom Dialog [Text] / R. Herzog // Kulturchronik. – 1997. – Iss. 1. – S.24-25.
251. Hinz-Rommel, W. Interkulturell Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil fur die soziale Arbeit [Text] / W. Hinz-Rommel. – Munster; NY : Waxmann, 1994. – 181 s.
252. Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis: ein Handbuch fur Judendarbeit und Weiterbildung [Text] / hrsg. Hendrik Otten, Werner Treuheit. – Opladen : Leske und Budrich, 1994. – 312 s.
253. Kim, Y.Y. Communication and cross-cultural adaptation [Text] / Y.Y. Kim. – Philadelphia, 1988. – 168 p.
254. Kiper, H. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie [Text] / H. Kiper. – Saarbruecken, 1995. – 320 s.
255. Knapp, K. Interkulturelle Kommunikation [Text] / K. Knapp,A. Knapp-Potthoff // Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung. – 1990. – H. 1. – S. 66.
256. Krumm, H.J. Bilder im Kopf: Interkulturelles Lernen und Landeskunde [Text] / H.J. Krumm // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Iss. 6. – S.16-19.

257. Lafayette, R. Evaluating Cultural Learnings [Text] / R. Lafayette // The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching. A Guide for Building the Modern Curriculum. – Skokie, 1975. – P. 104-117.
258. Loeschmann, M. Interkulturelle Kommunikationsbefaehigung [Text] / M. Loeschmann. – Das Wort, 1992. – S.203-215.
259. Multikulturelle Jugendarbeit [Text] / Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis: ein Handbuch fur Judendarbeit und Weiterbildung; hrsg. Hendrik Otten, Werner Treuheit. – Opladen, 1994. – S.153-174.
260. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts [Text] / G. Neuner, H. Hunfeld. – Berlin, 1993. – 218 s.
261. Pedersen, P. A Handbook for Developing Multicultural Awareness [Text] / P.A. Pedersen. – Alexandria, 1988. – 186 p.
262. Rotter, G. Meinungsfreiheit und Zivilisation. Dialog der Kulturen [Text] / G. Rotter // Deutschland. – 2000. – Iss. 1. – S.52-54.
263. Ruben, B. The Study of Cross-Cultural Competence: Traditions and Cotemporary Issues [Text] / B. Ruben // International J. of Intercultural Relations. – 1989. – Vol. 13. – P.229-240.
264. Taylor, M. Interculturelles Lerner in der theoretischen Reflexion [Text] / Mark Taylor // Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis: ein Handbuch fur Judendarbeit und Weiterbildung / hrsg. Hendrik Otten, Werner Treuheit. – Opladen, 1994. – S.111-112.
265. Todd, I. Relational Model of Intercultural Communication Competence [Text] / I. Todd, M.L. Lanigan // International J. of Intercultural Relations. – 1989. – Vol. 13. – P. 269-286.
266. Triandis, H.C. Cultural training, cognitive complexity and interpersonal attitudes [Text] / H.C. Triandis // Cros-cultural perspectives on learning. – NY, 1975. – P. 58-80.
267. Zimmer, J. Interkulturelle Erziehung als Erziehung zur internationalen Verstaendigung [Text] / J. Zimmer // Interkulturelle Paedagogik. – Baltmannsweiler, 1986. – S. 225-242.

*Учебное издание*

Елена Борисовна Быстрой,  
Борис Александрович Артеменко

Геймификация процесса формирования опыта  
межкультурной педагогической компетентности  
будущего педагога

*Монография*

Подписано в печать 01.12.2020 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага для множительных аппаратов.  
Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.  
Усл.-печ. л. 14,66 Уч.-изд. л. 10,19  
Тираж 1000 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
452131 г. Челябинск, ул. Свободы д. 159

Отпечатано с готового макета в типографии издательства  
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического  
университета.  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина д. 69  
Телефон: (351) 216-32-16