

В современных условиях интенсивных международных контактов иностранный язык превращается в важное средство межкультурной коммуникации. Подготовка студентов к успешному ведению диалога, предполагающего обмен информацией и взаимное обогащение его участников, возможно на основе формирования интеркультурных коммуникативных умений. Необходимость формирования этих умений у студентов обусловлена интеграцией личности в систему мировой культуры, межкультурным и межнациональным взаимодействием. С целью формирования интеркультурных коммуникативных умений нами была разработана интегративно-культурологическая система, основанная на интегрированном обучении иностранному языку с предметами гуманитарного цикла и направленная на коммуникативно-ориентированное изучение иностранного языка и культуры. Выявлен комплекс педагогических условий успешного развития и функционирования системы. В книге приведены результаты эксперимента, подтверждающего эффективность функционирования созданной нами системы. Изложенная информация может представлять интерес для преподавателей вузов, учителей иностранного языка, студентов, специалистов, занимающихся проблемами межкультурного общения.



Лилия Довгополова

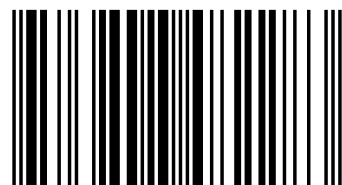
Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов ВУЗов

Интегративно-культурологическая система
обучения иностранному языку (на материале
немецкого языка)



Лилия Довгополова

Довгополова Лилия Борисовна - доцент кафедры иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета, автор многих научных публикаций по педагогике и методике преподавания иностранных языков. Сфера научных интересов - "Межкультурная коммуникация".



978-3-8484-8228-3

Лилия Довгополова

**Формирование интеркультурных коммуникативных
умений у студентов ВУЗов**

Лилия Довгополова

**Формирование
интеркультурных
коммуникативных умений у
студентов ВУЗов**

**Интегративно-культурологическая
система обучения иностранному языку (на
материале немецкого языка)**

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

ДА: Челябинск, Челябинский Государственный Педагогический Университет,
2004

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-8228-3

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Telefon +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8484-8228-3

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

Содержание

	стр
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ...19	
1.1. Проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений в теории и практике педагогики.....	20
1.2. Интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений	49
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений.....	72
ВЫВОДЫ.....	104
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ.....	107
2.1. Цели и задачи опытно-экспериментальной работы.....	107
2.2. Реализация системы и педагогических условий формирования интеркультурных коммуникативных умений.....	129
2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы.....	154
ВЫВОДЫ.....	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	171
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	178

Введение

В последние годы в нашем обществе произошли коренные политические и экономические изменения, которые затронули все сферы жизни, в том числе и систему образования. Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного сообщества. Человечество больше, чем когда либо нуждается в талантливых, образованных, обладающих планетарным мышлением людях, способных решать важнейшие мировые проблемы XXI века. Все это выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодёжи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодёжь наряду с развитием собственной национальной культуры, понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов. Решение этой задачи требует соответствующей подготовки специалистов, работающих в сфере образования и воспитания детей.

В современных условиях интенсивных международных контактов иностранный язык превращается в важное средство обобщённого познания действительности и интеркультурной коммуникации. Наметившиеся перспективные тенденции развития языкового образования в высших учебных заведениях России, связанные с её вхождением в общеевропейское образовательное сообщество, обуславливают необходимость акцентировать внимание на повышении мотивации в преподавании и изучении языков и культур; на усилении когнитивных аспектов обучения иностранному языку, связанных с формированием у студентов языковой и концептуальной картины мира.

В настоящее время этот статус становится еще более значимым, как следствие определенных факторов, характерных для современного общества:

- расширения экономических, политических, культурных связей между странами;

- доступа к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, в том числе в результате развития международных средств массовой коммуникации;
- миграции рабочей силы;
- межгосударственной интеграции в области образования.

В изменившихся условиях человек в своей повседневной и профессиональной жизни все чаще «сталкивается» с иностранным языком. Интеграционные общественные процессы меняют не только статус в обществе, но и выполняемые им в этом обществе функции. Приоритетными становятся установление взаимопонимания между народами; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (45, с.19-20).

Учебный предмет «Иностранный язык» создает благоприятные возможности представить в редуцированном виде знания о культуре родной и чужой страны, общеевропейской и общечеловеческой культуре.

Сегодня взаимосвязь языка и культуры общепризнанна. Очевиден тот факт, что каждый компонент в этой общепризнанной связи зависит друг от друга. Язык является средством общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям. Развитие культуры всегда требует акта обмена ценностями. Быть в культуре – значит вступать в общение. Культура диалогична по своей природе. На такой позиции стоят М.М. Бахтин (15), В.С. Библер (19;20;21) и другие ученые.

Разрабатываемая в современном обществе концепция высшего образования в условиях всеобщей гуманизации и демократизации ставит перед высшей школой задачу подготовки студентов, готовых к высокопрофессиональной деятельности в условиях разнообразных международных связей. Государственный образовательный стандарт в число целей обучения иностранному языку включает «воспитание положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке. ... Образование средствами иностранного языка предполагает ... знание о культуре, истории, религиях и традициях страны изучаемого языка, включение школьников в диалог культур, знакомство с

достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, ... осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа (40).

Официальное включение национально-культурного компонента в содержание образования влечет за собой пересмотр статуса учителя иностранного языка: он должен быть не только знатоком иноязычной культуры в широком объеме, но и своей национальной, поскольку процесс усвоения иностранного языка и его дальнейшее применение программируется как межкультурная коммуникация. Содержание межкультурного взаимодействия осуществляется на трех уровнях: информационном, интерактивном, перцептивном. Культурное взаимодействие на информационном уровне означает реализацию правил и традиций общения. На интерактивном уровне оно рассматривается как организация межличностного общения, основанного на учете личностных и ценностных характеристик участников этого процесса. Перцептивный уровень позволяет выявить механизм взаимного познания и сближения представителей разных культур.

О необходимости достижения соответствующего уровня культуры говорится и в Законе Российской Федерации «Об образовании», где сформулированы основные требования к содержанию образования, которое должно обеспечивать интеграцию личности в систему мировой и национальных культур: «Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» (65, с.10). Современное высшее образование должно развиваться как система, основанная на диалоге культур, расширять у студентов знания о представителях разных народов, формировать взаимную терпимость и готовность к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

В современных условиях развития международных связей, обмена в области науки, культуры и образования высшее учебное заведение старается под-

готовить более образованного, сформировавшегося как личность, легко адаптирующегося в динамичном мире специалиста.

Владение иностранным языком предполагает сформированность умений не только чтения литературы по специальности, но и свободного общения на иностранном языке, а также знания этнонациональных особенностей поведения народов изучаемых стран. Знать духовные истоки своего народа, обогащаться культурой других народов, приобщаться к ценностям мировой цивилизации, проявлять толерантность и открытость, избегать национализма, межэтнических установок и стереотипов – решение этих основных задач мы видим в обучении иностранному языку в контексте диалога культур и развитии умений, необходимых для позитивных межкультурных отношений и сотрудничества у студентов педвузов. Эти умения, именуемые нами в дальнейшем интеркультурными коммуникативными умениями, не могут возникнуть сами по себе, их необходимо целенаправленно формировать.

Мы считаем, что подготовить студентов к успешному ведению диалога, предполагающего обмен информацией и взаимное обогащение его участников, можно на основе формирования интеркультурных коммуникативных умений. Проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений является одной из проблем, требующих пристального внимания на данном этапе, а также составной частью профессиональной подготовки студентов педвузов неязыковых специальностей.

Идеи интеркультурного образования не являются продуктом только современной жизни. Они затрагивались и разрабатывались многими выдающимися умами человечества в прошлом. Современная теория интеркультурной коммуникации основывается на идеях отечественного философа-культуролога М.М. Бахтина, получивших свое развитие в «педагогике мира». У нас в стране «педагогика мира» представлена авторскими школами В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой; концепциями социально-гуманитарного образования: В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. За рубежом существует

большое количество исследований, посвященных «интеркультурной педагогике» (Г. Ауернхаймер, К.-Х. Диккоп, Х. Киппер, Г. Рёрс и др.).

Роль культурологической подготовки как важного средства формирования профессионального мышления у будущих специалистов рассматривается во многих работах. Важнейшим методологическим и теоретическим проблемам культурологической подготовки современного специалиста посвящены работы А.И. Арнольдова, Б.С. Ерасова, И.Ф. Кефели, Б.Н. Розина и др.

Основы коммуникативной направленности учебного процесса, одной из перспективных отраслей педагогики, изложены в трудах С.С. Артемьевой, В.П. Кузовлева, В.С. Коростелева, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова и других отечественных ученых.

Актуальные вопросы подготовки студентов в педвузе являются одними из центральных в работах отечественных ученых (Ю.П. Азаров, В.И. Андреев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.); вопросы формирования педагогических способностей были освещены в работах Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, М.М. Рубинштейна и др.; проблема профессиональной подготовки будущих специалистов отражена в трудах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, Н.М. Яковлевой и других ученых.

Значительный интерес для нашей работы представили исследования по формированию различных групп умений у студентов (Е.Е. Боровкова, Е.Б. Быстрой, Р.А. Коновалова, Л.А. Лухадеева, З.И. Павицкая, Е.В. Русакова, А.Д. Чурсина, Ю.А. Юрченко и др.) и компетентности в целом (М.В. Болина, М.В. Булыгина, С.М. Колова, О.В. Сыромясов, Н.О. Яковлева и др.), по формированию речевой культуры (Р.И. Аванесов, В.И. Богин, И.Р. Гальперин, Д.С. Лихачев и др.); по формированию коммуникативной стороны речевого общения (И.А. Зимняя, М.С. Каган, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.).

Их исследования способствовали накоплению эффективного опыта в педагогической практике, систематизации знаний по проблемам подготовки будущих специалистов.

Специальные исследования по проблеме профессиональной подготовки студентов педвузов с точки зрения культуры не в достаточной мере освещают эту проблему, но отдельные аспекты, отражающие формирование культуры будущих специалистов, представлены в работах Н.Б. Крыловой, В.А. Слостенина и др. Проблемы межкультурного подхода к обучению иностранным языкам рассматривались в работах Е.Е. Боровковой, Е.Б. Быстрой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.А. Масликовой и др.

Таким образом, были определены общие положения, разработаны различные подходы и системы профессиональной подготовки будущего учителя, обоснован принципиально новый культурологический подход к обучению иностранным языкам, рассмотрены процессы формирования различных видов коммуникативных умений в средней и высшей школе, исследованы проблемы формирования социокультурной, культурологической и других видов компетентности у будущих специалистов, но такая проблема, как формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей, остается недостаточно разработанной. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности этих умений у выпускников педагогических вузов, у которых иностранный язык не является специальностью.

Так, проведение опросов среди выпускников неязыковых специальностей Челябинского государственного педагогического университета (220 студентов) показало, что большинство из них, несмотря на большой интерес к интеркультурному общению, считает свою компетентность в области культуры недостаточной для полноценного участия в межкультурной коммуникации. Свой уровень знаний о реалиях иноязычной культуры студенты оценивают как средний (35%); 51% будущих учителей считают, что не владеют умениями и навыками, необходимыми для вовлечения учащихся в диалог культур; 10% имеют достаточное представление о сущности содержания культурологического компонента в обучении языку; и лишь 4% не испытывают затруднений в понимании сущности лингвострановедческого и интеркультурного подходов к обучению иностранным языкам. Эти данные подтверждаются результатами аналогичных

опросов на кафедрах иностранных языков Челябинского государственного агроинженерного университета, Южно-Уральского государственного университета.

Анализ учебно-воспитательного процесса показывает, что в должной мере не реализуются возможности содержания учебных дисциплин, форм организации, методов и средств обучения для целенаправленного формирования и развития интеркультурных коммуникативных умений у будущих специалистов.

Готовность к интеркультурному общению становится сегодня одним из важнейших показателей социально-профессионального статуса специалиста. Выполнение такого социального заказа актуализирует проблему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов.

Актуальность нашей работы определяют следующие факторы:

- недостаточная теоретико-методологическая разработанность проблемы;
- невысокий уровень подготовки студентов и преподавателей к профессионально-педагогической деятельности в условиях интеркультурной коммуникации;
- недостаточное использование возможностей системного подхода для повышения уровня подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в контексте диалога культур;
- неразработанность комплекса педагогических условий для совершенствования процесса подготовки студентов в аспекте формирования интеркультурных коммуникативных умений.

Кроме того, недостаточно проанализированы цели, содержание, формы и методы подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях интеркультурной коммуникации, не определен перечень интеркультурных коммуникативных умений и система их формирования.

Таким образом, проблему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов следует рассматривать как многоаспектную проблему, имеющую социальное и научное значение. Обращение к этой проблеме как актуальной позволило выделить аспект, связанный с формирова-

нием интеркультурных коммуникативных умений на базе иностранных языков у студентов неязыковых специальностей.

На основании изучения опыта работы высшей школы, анализа философской, научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также собственного опыта работы в высшей школе была сформулирована **проблема** настоящей работы, которая определяется **противоречием**, с одной стороны, между возросшими требованиями общества к личности учителя, способного работать в условиях интеркультурной коммуникации, и, недостаточным уровнем развития его интеркультурных коммуникативных умений, а с другой – недостаточной теоретической и практической разработанностью путей их формирования в условиях динамично развивающегося педагогического процесса.

Возникшее **противоречие** обусловлено несоответствием между:

- возрастающей потребностью межличностного общения с иноязычными партнерами и несформированностью умений коммуникативного взаимодействия с ними;
- необходимостью подготовки будущего учителя с достаточно сформированными интеркультурными коммуникативными умениями и недостаточной разработанностью путей формирования таких умений в существующей системе педагогического образования;
- необходимостью интенсификации подготовки будущих специалистов к межкультурному общению и фактическим преобладанием экстенсивных путей ее совершенствования;
- потребностью высшей школы в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений и отсутствием необходимого технологического оснащения.

Общепедагогическое и практическое значение данной проблемы и её недостаточная разработанность послужили основанием для выбора темы книги: ***«Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов».***

Изучив опыт средней и высшей школы, проанализировав философскую, социологическую и психолого-педагогическую литературу, а, также учитывая собственный опыт педагогической деятельности, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи нашей работы.

Целью настоящей работы является разработка, обоснование и реализация интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений и выявление педагогических условий её эффективного функционирования и развития.

Объект работы – интеркультурные коммуникативные умения в рамках профессиональной подготовки будущего учителя.

Предмет – процесс формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

В процессе исследования была сформулирована **гипотеза**, согласно которой формирование интеркультурных коммуникативных умений будет успешно осуществляться, если:

- теоретико-методологической стратегией формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов выступит ценностно-культурологический подход;
- на основе системного и ценностно-культурологического подхода разработать и внедрить интегративно-культурологическую систему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов, предусматривающую целенаправленное сочетание курса иностранного языка с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязычной культуры; характеризующуюся целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени; особенностями которой являются: интеграция общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность;

- интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов будет реализована с учетом комплекса педагогических условий, включающих:
 - развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения;
 - введение в процесс обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры;
 - разработку курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла;
 - использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в работе были поставлены следующие **задачи**:

- 1) изучить и проанализировать состояние проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений в рамках профессиональной подготовки студентов педвузов и выявить пути её совершенствования.
- 2) на основе системного и ценностно-культурологического подхода разработать интегративно-культурологическую систему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов;
- 3) выявить и экспериментально проверить педагогические условия эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений студентов педвузов;
- 4) определить критерии и охарактеризовать уровни сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов;
- 5) подготовить научно-методические рекомендации по формированию интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Теоретико-методологической основой исследования является социально-психологическая теория общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.); исследования по проблемам профессионально-педагогических ценностей (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, Б.Т. Лихачев Л.Х. Магамадова, О.Н. Никитина, Е.Н. Шиянов и др.); педагогической и профессиональной подготовки учителей (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.В. Усова, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.); теория педагогических систем (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ю.К. Конаржевский и др.); концептуальные положения о содержании общего и профессионального образования (В.В. Краевский, В.Л. Леднев, И.Я. Лернер и др.); концепция «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.А.Библер, Е.И. Пассов и др.); общенаучные принципы системного (В.Г.Афанасьев, Л.фон Бергаланфи, В.А. Садовский, Э.Г.Юдин и др.) и коммуникативного (А.В.Мудрик, Е.И.Пассов, В.В.Царькова и др.) подхода; исследования по формированию различных групп умений у студентов (Е.Е. Боровкова, Е.Б. Быстрой, Р.А. Коновалова, Л.А. Лухадеева, З.И. Павицкая, Е.В. Русакова, А.Д. Чурсина и др.) и компетентности в целом (М.В. Болина, М.В. Булыгина, С.М. Колова, О.В. Сыромясов, Н.О. Яковлева и др.).

Такой подход к проблеме формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов неязыковых специальностей предопределил комплекс методов исследования:

- теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме с целью определения исходных положений исследования, теоретическое моделирование;
- диагностические (интервьюирование, анкетирование и др.); наблюдательные (прямое и косвенное наблюдение); методы математической статистики;
- экспериментальная работа как основной метод диагностирования состояния сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей и проверки эффективности интегра-

тивно-культурологической системы формирования вышеперечисленных умений на фоне создаваемых педагогических условий.

Организация, база и этапы работы.

Организация исследования осуществлялась на базе Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ). Разными видами эксперимента было охвачено 220 студентов, 15 преподавателей ЧГПУ. Исследование осуществлялось поэтапно.

На первом этапе – проводилось теоретическое исследование проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов, изучалась философская, психолого-педагогическая литература, а также диссертационные исследования по проблемам профессиональной подготовки студентов в аспекте культуры и формирования межкультурных коммуникативных умений, что позволило сформулировать исходные позиции настоящей работы. Кроме того, определялись ключевые позиции работы (объект, предмет, гипотеза и задачи); разрабатывался понятийный аппарат; изучалась и анализировалась практика формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов. Основные методы исследования на данном этапе: теоретический анализ литературы по данной проблеме, анкетирование, наблюдение, беседы, анализ результатов учебной деятельности студентов.

На втором этапе осуществлялся поиск новых концептуальных подходов к исследованию проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов, обоснование необходимости использования системного и ценностно-культурологического подхода. Теоретическая часть этого этапа включала в себя разработку интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, выявление условий её функционирования и развития; практическая – апробацию отдельных элементов системы. С целью определения исходных данных проводился констатирующий эксперимент, создавались методики диагностирования уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений. Основные методы на данном этапе: педагогическое моделирование, анкетирова-

ние, интервьюирование и тестирование, прямое и косвенное наблюдение, методы статистической обработки информации.

Третий этап (1999 – 2003 гг.) был связан с проведением формирующего этапа эксперимента: осуществление процесса подготовки студента к профессиональной деятельности с учетом формирования интеркультурных коммуникативных умений. Одновременно с этим внедрялась интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений, создавались педагогические условия её функционирования и развития. Основные методы исследования на данном этапе: длительное фиксирование и анализ учебной деятельности студентов, прямое и косвенное наблюдение, методы математической статистики, педагогический эксперимент.

На четвертом этапе проводилось обобщение, систематизация и описание полученных результатов, выяснение степени эффективности предложенных путей формирования интеркультурных коммуникативных умений, оформление работы, внедрение результатов исследования в практику работы высшей школы.

Теоретическая значимость работы заключается:

- в дальнейшем развитии процесса формирования единого терминологического поля по исследуемой проблеме: уточнены понятия «интеркультурные коммуникативные умения», «ценностно-культурологический подход к построению интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений»;
- в выявлении особенностей интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений с позиций системного и ценностно-культурологического подхода;
- в выделении видов интеркультурных коммуникативных умений;
- в определении принципов построения интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Научная новизна работы состоит в следующем:

1. Разработана с позиций системного и ценностно-культурологического подхода интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей.
2. Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Практическая значимость работы заключается в том, что его результаты и материалы могут быть использованы в массовой практике подготовки студентов в процессе преподавания языковых дисциплин.

Она определяется:

- внедрением в образовательный процесс педвуза системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов;
- созданием экспериментальной программы преподавания немецкого языка у студентов неязыковых специальностей культурологической направленности;
- разработкой спецкурса «Иностранный язык в интеркультурном аспекте»;
- выявлением критериев оценки сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов;
- разработкой методических рекомендаций по формированию интеркультурных коммуникативных умений у студентов, изданных по материалам данной работы.

Обоснованность и достоверность результатов обеспечивается анализом современных достижений психолого-педагогической науки, выбором и реализацией системного и ценностно-культурологического подхода к построению системы формирования интеркультурных коммуникативных умений, воспроизводимостью результатов экспериментальных данных, систематической проверкой результатов на различных этапах экспериментальной работы, их количественным и качественным анализом, подтверждением выдвинутой гипотезы ре-

зультатами эксперимента, обработкой экспериментальных данных методами математической статистики с использованием вычислительной техники.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов.

Согласно задачам и логике исследования изучение проблемы начинается с уточнения его предмета, анализа основных понятий, выявления их основных характеристик, изучения состояния разработанности проблемы в теории и практике.

Главное – выделить новый аспект исследуемой проблемы с учетом социально-экономических, социокультурных условий развития общества, новых личных и общественных потребностей. Такой подход позволяет глубже и полнее раскрыть сущность и содержание интеркультурных коммуникативных умений, выделить их разносторонние и многоплановые характеристики.

Дадим теоретико-методологическое обоснование проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений и определим её терминологическое поле, охарактеризовав основные и сопряженные с ним понятия. Очевидным является тот факт, что процесс формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов будет зависеть, в том числе, и от общетеоретических взглядов ученых на сущность рассматриваемых понятий и их составляющих.

Основными понятиями, используемыми в данном исследовании, стали: *интеркультурные коммуникативные умения, ценностно-культурологический подход к построению интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений*. Сопряженными с ними понятиями являются: *коммуникативные умения, коммуникация, коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникация, культура, культурная картина мира, культурно-языковая личность* и другие.

1.1. Проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений в теории и практике педагогики

На современном этапе развития общества расширяются и углубляются контакты в различных сферах экономической, общественно-политической, социальной и культурной жизни на международном, межличностном и индивидуально-групповом уровнях. Осознание принадлежности к единому общеевропейскому пространству и стремление найти выход в многоязычную Европу со специфическими культурными особенностями населяющих ее народов свидетельствуют о преодолении культурной изоляции России и развитии межкультурного взаимодействия. Для общения с представителями различных культур студентам необходимы хорошо сформированные интеркультурные коммуникативные умения, которые, на наш взгляд, являются составной частью общих коммуникативных умений.

Понятие «коммуникативные умения» включает две составляющие «коммуникативный» и «умение». Сначала обратимся к трактовке понятия «умение».

Проблема умений является одной из наиболее сложных в педагогической науке, а потому существуют самые различные точки зрения по вопросу сущности понятия «умение».

Понятие «умение» в современной англоязычной и немецкоязычной психологической литературе не обозначается каким-либо одним, одноязычно-адекватным психологическим термином и, по свидетельству самих зарубежных психологов, носит расплывчатый, часто противоречивый характер.

Отечественные психологи отмечают различные специфические черты умений. Перечислим важнейшие из них: отсутствие автоматизации при выполнении действий (В.В.Давыдов, Л.Б.Ительсон, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский); постоянное использование опоры на знания и предшествующий опыт в процессе действий (М.В.Гамезо, В.В.Давыдов, Л.Б.Ительсон, К.К.Платонов); параллельное использование в процессе неавтоматизированных в целом действий наряду со знаниями также отдельных простых навыков, являющихся компонентами

этих действий (И.А.Зимняя, А.В.Петровский, К.К.Платонов); наличие развернутого самоконтроля в процессе выполнения действий (З.А.Решетова и др.).

Перечисленные выше особенности умений, представленные в отечественной общей психологии, переносятся в общую педагогику и методику обучения иностранным языкам.

Что же понимают под «умением» педагоги? А.В.Усова и А.А.Бобров интерпретируют «умение» как возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться (165). В.Н.Максимова трактует «умение» как сложную систему осознанных действий, обеспечивающих продуктивное применение знаний в новых условиях в соответствии с целью (117). Подход к «умению» как к единице предметной деятельности, отражающей её мотивационные, содержательные и операционные стороны, содержится в определении Г.И. Щукиной (185).

Наряду с этим возникает необходимость подчеркнуть, что умение – это структурный компонент личности, определяющий возможность осуществления конкретной деятельности.

Таким образом, мы можем констатировать взаимосвязанность различных подходов к сущности «умения» и в педагогике и в психологии: умение – это готовность к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний.

Анализируя подходы к пониманию сущности *педагогического умения*, можно отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях существуют три наиболее важных направления в понимании его сущности. В рамках первого направления педагогическое умение определяется как способность на основе знаний и навыков выполнять какую-либо деятельность в изменяющихся условиях (Н.В.Кузьмина, К.К.Платонов и др.); в рамках второго – как владение сложной динамической совокупностью психических и практических действий, направленных на творческое выполнение профессиональных функций (А.И.Щербаков и др.); в рамках третьего – представлены определения, отражающие специфику отдельных компонентов профессионально-

педагогической деятельности (А.П.Акимова, Г.С.Засобина, Н.М.Яковлева и др.).

Несмотря на различные подходы к определению педагогических умений, необходимо признать, что в их основе лежат теоретическая подготовка и учет специфики той деятельности, в которой эти умения проявляются и функционируют.

В нашей работе мы опираемся на общепризнанное в науке определение умения. Умение – это чрезвычайно сложное структурное сочетание чувственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, формирующихся и проявляющихся в системе мыслительных, мнемотических, волевых, сенсомоторных и других действий, обеспечивая достижение поставленных целей деятельности в изменившихся условиях её протекания (67; 73; 98; 105; 111; 140 и т.д.).

Определение «коммуникативный» происходит от латинского термина communication (сообщение, передача) – универсальное понятие, которое в настоящее время используется всеми науками.

Процесс коммуникации многогранен. А.А.Леонтьев рассматривает его как «комплексную проблему», которую призван решать целый ряд наук: философия, социология, социолингвистика, социальная психология, педагогика и др.

Термин «коммуникация» в наши дни используется в трех значениях: 1) путь сообщения; 2) форма связи; 3) акт общения, сообщения информации.

Определяя сущность понятия «коммуникация» как смысловой акт социального взаимодействия, А.В.Петровский заостряет наше внимание на том, что «основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента» (142, с.168).

В словаре иностранных слов коммуникация определяется как «акт общения, связь между двумя и более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщении информации одним лицом другому или ряду лиц» (154, с.135).

И.Я.Зимняя также считает ключевым понятием в определении коммуникации «передачу и прием информации», подчеркивая, что «коммуникация – чрезвычайно широкое и ёмкое понятие, ибо это осознанная и неосознанная связь, передача и прием информации, она наблюдается повсюду и всегда» (67,с.44).

Нам близка точка зрения И.Я.Зимней, и поэтому мы рассматриваем коммуникацию как связь, в ходе которой происходит обмен информацией с помощью вербальных и невербальных средств, как социальное взаимодействие.

Самым сложным и высшим порядком коммуникации является общение людей. Традиционным определением общения считается рассмотрение его как процесса передачи информации, как воздействие на других с помощью этой информации.

Не вступая в дискуссию о тождественности понятий «коммуникация» и «общение», мы присоединяемся к мнению тех исследователей, которые рассматривают коммуникацию как понятие, включающее в себя общение живых существ, в том числе и людей. Общение представляет собой особый вид коммуникации (Г.М.Андреева, А.А.Вербицкий, В.Д.Ширшов и др.). Особенным в коммуникации, отличающим её от всех других видов деятельности, является развитие специфической системы субъект-субъектных отношений, основанных на социальном обмене того, что содержится в сознании.

Попытки приблизить процесс обучения к процессу коммуникации предпринимались давно и развили у преподавателей и обучаемых вкус к коммуникативному обучению.

Разработкой коммуникативного направления занимались многие педагоги-исследователи (А.А.Леонтьев, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова, Г.А.Китайгородская); методисты и психологи (И.Л.Бим, П.Б.Гурвич, И.А.Зимняя, Е.И.Пассов, Г.В.Рогова, В.Л.Скалкин и др.); многие зарубежные ученые, такие как Г.Лозанов и его школа в Болгарии, Г.Э.Пифо – в ФРГ, Р.Олрайт, Г.Уидсон, У.Литлвуд – в Англии, С.Савиньон – в США и многие другие. При всем различии методологий и технологий обучения все эти ученые

внесли в теорию и практику много ценного. Изыскания каждого ученого имеют право на дальнейшее развитие.

Нам близка точка зрения Е.И.Пассова, который утверждает, что «сущность коммуникативного обучения заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Следовательно, по его мнению, «готовить обучаемых к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения» (136, с.5).

Коммуникативная направленность обучения иностранному языку предполагает независимо от степени ограниченности практических целей такое обучение, которое позволило бы обучаемому адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, т.е. выполнять в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам означает формирование у обучаемых коммуникативной компетенции. Термин «компетенция» (от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) был введен Н.Хомским. Первоначально он обозначал способность, необходимую для выполнения определенной языковой деятельности в родном языке. Компетентный говорящий/слушающий должен, по мнению Н.Хомского: образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям; иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство/различие в значении двух выражений (194).

Социолингвисты, подвергнув критике такое узкое понимание лингвистической компетенции, предложили понятие коммуникативной компетенции, определяя её как владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности обучаемых.

Для нашего исследования представляет интерес то, что многие авторы считают необходимым формирование у будущих специалистов соответствующих компетенций или компетентности при обучении иностранным языкам

(М.В.Болина, С.М.Колова, Л.А.Левчук, В.В.Сафонова, Л.Б.Якушкина и др.). В научной педагогической литературе рассматриваются также понятия: лингвострановедческая компетенция, культурологическая компетенция, интеркультурная компетенция.

Под **лингвострановедческой компетенцией** неаутентичной языковой личности понимается способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения(80).

Культурологическая компетенция рассматривается как способность и готовность к диалогу культур, основанная на комплексе усвоенных лингвистических знаний, умений, навыков в иностранном языке, знание современной социокультурной системы страны изучаемого языка, а также исторических условий, повлиявших на её становление; страноведческих знаний и умений, позволяющих проводить сопоставительный анализ родной и иноязычной культуры (32).

В соответствии с целями нашей работы приведем также определение понятия **интеркультурной компетенции**, под которой рядом ученых понимается умение действовать в определенном ситуативном контексте и общаться средствами иностранного языка с ориентацией своего речевого поведения на культурные особенности своей страны и страны изучаемого языка (в нашем случае России и Германии).

Формирование коммуникативной, лингвистической и лингвострановедческой компетенций должно служить формированию интеркультурной компетенции, как основной цели обучения иностранным языкам.

Понятия «компетенция» и «компетентность» используются в большинстве случаев как синонимы. В нашей работе мы разделяем точку зрения тех исследователей (М.В.Болина, М.В.Булыгина, С.М.Колова), которые определяют

компетенцию как осведомленность, знания, опыт какой-либо деятельности, а компетентность – как профессионально-сформированные качества личности, и рассматривают компетенцию как основу или базу для дальнейшего формирования и развития компетентности.

Для нас особый интерес представляет формирование умений осуществлять речевые действия в иноязычной среде. Подобные умения предполагают определённый уровень сформированности коммуникативной компетентности. Н.И.Гез, характеризуя сущность **коммуникативной компетентности** в изучаемом языке, определяет её как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях (47). Помимо знаний о языке, согласно формулировке автора, она включает в себя умение коммуникантов соотносить речевое высказывание с целями и ситуацией общения, с пониманием взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умение правильно организовывать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения.

Добавим, что мы рассматриваем этот вид компетентности как совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Итак, коммуникативная компетентность включает в себя кроме владения коммуникативными знаниями и навыками, также владение коммуникативными умениями, особое внимание к которым мы проявляем в связи с темой нашей работы.

Содержание понятия «коммуникативные умения» рассматривают в своих работах многие отечественные и зарубежные ученые. Большой интерес для нас представляют работы, посвященные разработке общих принципов коммуникативного обучения, анализу структуры коммуникативных умений (И.А.Зимняя, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, Е.И.Пассов и др.). Проблемы формирования коммуникативных умений в целом освещены в исследованиях (М.В.Бирюкова, О.Н.Гурьянова, В.А.Кочетова, З.И.Павицкая, Л.М.Шаповалова и др.); в других – исследованы особенности формирования коммуникативных умений в различных возрастных группах (Е.А.Кобелева,

Л.А.Лухадеева, Л.Р.Мунирова и др.); изучены проблемы формирования межкультурных и транскультурных коммуникативных умений (Е.Е.Боровкова, Р.А.Коновалова). Среди зарубежных исследований наибольшего внимания, по нашему мнению, заслуживают работы Д.Джонсон и Р.Джонсон, Р.Хиллза и П.Диксона.

В психолого-педагогической литературе известны различные подходы к определению понятия «коммуникативные умения». Так, Н.В.Кузьмина (91) под коммуникативными умениями понимает умения устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и требований к ним. Согласно точке зрения Е.Б.Семенович (135), коммуникативные умения – качества субъекта общения, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально-высоком профессиональном уровне. Определяя сущность понятия «коммуникативные умения» Л.И.Уманский (135) подчеркивает, что коммуникативные умения предполагают умение устанавливать определенные, практически однозначные отношения с людьми.

Если Н.В.Кузьмина, Е.Б.Семенова, Л.И.Уманский ключевым понятием в определении коммуникативных умений считают понятие «отношение», то А.Н.Ксенофонтов и Р.Л.Мунирова придерживаются другой точки зрения. В частности, Р.Л.Мунирова отмечает, что коммуникативные умения есть не что иное, как осознание коммуникативного действия учащимися (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения (135). Как способ выражения мыслей, идей, чувств, переживаний, отношений, как способ воздействия на других и преобразования других понимает коммуникативные умения А.Н.Ксенофонтов (28).

Рассматривая проблему коммуникативных умений, мы выявили различные подходы к трактовке сущности данных умений. На уровне ключевых слов понятие «коммуникативные умения» можно представить *как качества субъекта общения, способ выражения, система действий, адекватное использование*

средств общения, владение социальной перцепцией, обмен информацией, умения общения.

Проведенный анализ вышеизложенных подходов к определению понятия «коммуникативные умения» позволяет отметить, что исследователи, уточняя данное понятие, исходили из общих теоретических положений. В частности, отмечая, что умения – это «знания в действии» (Р.Л.Мунирова); а, также подчеркивая, что при формировании коммуникативных умений необходимо отчетливо представлять структуру коммуникативных умений как особым образом освоенных человеком способов решения коммуникативных задач.

В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации коммуникативных умений.

А.Н.Леонтьев (100) рассматривает группы коммуникативных умений под общим названием «ориентировка», которая, в свою очередь, представлена в трех аспектах: в пространстве, во времени, в социальных отношениях: умение ориентироваться в партнерах, т.е. определять характер человека, его настроение; правильно истолковывать поведение партнеров; умение ориентироваться в отношениях с возможными партнерами и между ними, т.е. в соотношении своего и их ролевого и возрастного статусов – в степени близости и доверительности; умение ориентироваться в ситуации общения.

Согласно мнению Е.Е. Боровковой, коммуникативные умения можно разделить на следующие группы: гностические, конструктивно-проектировочные, организаторские и специальные, – что подразумевает адекватное использование всех средств общения в соответствии с целями, условиями, субъектами общения (28).

Иную позицию занимает А.В. Мудрик (124), считая формирование коммуникативных умений важным аспектом подготовки к общению, классифицирует коммуникативные умения следующим образом: умения переносить известные знания и навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой её конкретных условий; умения находить решения в коммуникативной ситуации из комбинации

уже известных идей, знаний, навыков, приемов; умения создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

Для нашей работы важна точка зрения Н.В.Кузьминой (90), которая при анализе педагогической деятельности, рассматривая общепедагогические умения, наряду с гностическими, проектировочными, организаторскими, конструктивными выделяет коммуникативные умения, которые включают умение вступать в положительный эмоциональный контакт, устанавливать и поддерживать эмоциональный и деловой контакт, спонтанно общаться, слушать и понимать партнера по общению, взаимодействовать с партнером, управлять вниманием аудитории.

Обратимся к опыту зарубежных исследователей по проблеме коммуникативных умений. Д.Джонсон и Р.Джонсон (203, с.30) рассматривают коммуникативные умения с точки зрения процессов передачи сообщения и восприятия между партнерами. Р.Хиллз, рассматривая коммуникативные умения с позиции умения взаимодействовать с другими, отмечает, что формирование коммуникативных умений предполагает развитие речевого и неречевого поведения во взаимодействии. Следовательно, развитие коммуникативных умений, по мнению Р.Хиллза, не что иное, как умение словесно и визуально представляться другим (202). Точка зрения П.Диксона (28) отличается от взглядов, принятых в отечественной педагогике. Исследователь считает, что коммуникативные умения, в состав которых входят индивидуальные и социальные умения, – это предприимчивость, организация самообразования, умение общаться, применение цифровой и информационной технологии.

Л.Саундерс, поддерживая точку зрения П.Диксона, также выделяет в составе коммуникативных умений индивидуальные и социальные виды умений, добавляя при этом в содержании этих групп умений ещё и самоорганизацию, самовыражение, самоуверенность, самодисциплину, надежность и решение проблем (178).

В процессе анализа содержания коммуникативных умений мы выявили различные подходы к классификации коммуникативных умений, в результате чего мы предприняли попытку систематизировать подходы к определению содержания данных умений. Представим позиции различных авторов по вопросу классификации понятия «коммуникативные умения» обобщенно в виде таблицы.

Таблица 1

Поле понятия «коммуникативные умения»

Автор	Группы коммуникативных умений	Содержание
Н.В.Кузьмина	гностические, проектировочные, организаторские, конструктивные	умение вступать в положительный эмоциональный контакт, устанавливать и поддерживать эмоциональный и деловой контакт, спонтанно общаться, слушать и понимать партнёра по общению, управлять вниманием аудитории
Е.Е.Боровкова	гностические, конструктивно-проектировочные, организаторские, специальные	адекватное использование всех средств общения в соответствии с целями, условиями, субъектами общения.
А.Н.Ксенофонов	речевые умения; умения регулировать отношения; умение сочетать требовательность с уважением; умение объективно оценивать	способ выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, отношений, как способ воздействия и преобразования.
А.Н.Леонтьев	умения речевого общения; умения речевого и неречевого контакта	владение социальной перцепцией или «чтением по лицу»; адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам; «подавать себя» в общении с учащимися;

		оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися; организовывать сотрудничество в процессе общения.
А.В.Мудрик	проектировочные; комбинаторные; конструктивные	умение переносить известные школьнику знания и навыки, варианты, решения, приёмы общения в условия новой ситуации; умения находить решения в коммуникативной ситуации из комбинации уже известных знаний, навыков и приёмов; умения создавать новые способы и конструировать новые приёмы для решения конкретной ситуации и т.д.
P.Dickson	индивидуальные; социальные (межличностные)	предприимчивость, организация самообразования; умение общаться, применение цифровой и информационной технологии.
R.Hills	умения речевого поведения умения неречевого поведения	устное общение, письменное общение. межличностное и межгрупповое общение.
L. Saunders	индивидуальные социальные	самоорганизация, самовыражение, самоуверенность, самодисциплина, надёжность; работа в коллективе, решение проблем, способность пользоваться информационной технологией.

Итак, рассмотрев проблему определения и классификации коммуникативных умений в психолого-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, мы можем констатировать то, что до сих пор отсутствует единое определение и классификация коммуникативных умений, так как разные исследователи подходят к описанию данного понятия с позиций собственных научных интересов.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые рассматривают коммуникативные умения в единстве трех их сторон: гностической, экспрессивной, интерактивной, как качества личности, способствующие осуществлению общения в иноязычной среде. Таким образом, нами **коммуникативные умения** рассматриваются как качества личности будущего учителя, позволяющие установ-

ливать определенные отношения с людьми, передавать субъективно значимую информацию как взаимный обмен опытом, взаимообогащение и взаиморазвитие, осуществляемые с позиции эмоциональной культуры, культуры мышления и культуры речи.

Так как главной целью нашей работы является формирование интеркультурных коммуникативных умений, то необходимо в соответствии с предметом исследования особо рассмотреть эту группу умений. Очевидно, что процесс формирования интеркультурных коммуникативных умений на практике зависит в значительной степени от общетеоретических взглядов ученых на сущность этого понятия и его составляющих. В связи с этим, необходимо определить терминологическое поле понятия “интеркультурные коммуникативные умения”, выделить их виды, а также охарактеризовать сопряженные с ними понятия: межкультурная коммуникация, культурная картина мира, культура, культурно-языковая личность.

Термин «межкультурный» как частное составляющее понятия «межкультурное воспитание и обучение» возник в рамках так называемой межкультурной педагогики, основные положения которой сформулированы в исследованиях В.С.Библера (19; 20;21), Е.В.Бондаревской (151), А.П.Валицкой (33), К.-Х.Диккопа (198), Х.Киппера (130), Г.Рёрса (207) и др.

Основным принципом межкультурной педагогики является воспитание «культуры мира», под которой понимается совокупность этических ценностей и норм отношения к другому и к окружающему, традиций и обычаев, поведения и образа жизни, человеческой личности, её достоинства и прав: понимания и принятия различий между людьми в культуре, нравах и обычаях: взаимопонимания как между народами, так и между этническими, религиозными группами» (173, с.8).

Развитие демократии в нашей стране, гуманизация общественных отношений создают известные условия для установления доверия между людьми разных национальностей, уважительного отношения к их культуре, языку, традициям, что становится возможным, на наш взгляд, только при осознании

единства всех людей, взаимозависимости народов и государств в условиях межкультурной коммуникации.

Опираясь на исследования Л.В.Николаевой (130), И.П.Селезнёвой (151), О.В.Сыромясова (159), С.Г. Тер-Минасовой (161) Н.О.Фоминой (170), В.П.Фурмановой (172) и др., отметим, что **межкультурная коммуникация** – это взаимодействие культур, осуществляемое в определенном пространстве и времени, в котором феномен культуры рассматривается как родовое понятие, культурные контакты приобретают различные формы, находящие свое выражение в соприкосновении, взаимоотношении, синтезе, дополнительности и диалоге (172, с.56). В межкультурной коммуникации раскрывается механизм функционирования культуры, опредмечивание способов её объективизации в деятельности человека, познавательной и коммуникативной. В ней культура выступает как система и способ коммуникации, опосредованной деятельностью субъекта, когда происходит обмен информацией, восприятие и познание людей друг другом, а также установление взаимоотношений.

Основная задача межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества заключается в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал, нацелить его на выработку и утверждение концепции приоритета общечеловеческих ценностей, сближение культур разных стран путем внедрения в сознание обучаемых чувства единства и ценности нашей цивилизации. Межкультурная коммуникация как диалог культур – многомерное явление. В её содержании прослеживается взаимодействие: а) языка, отражающего культуру народа; б) культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий; в) личности, формируемой в ходе практической деятельности.

Межкультурная коммуникация и последующее формирование интеркультурных коммуникативных умений не могут осуществляться успешно вне восприятия национальной картины мира и вне знания менталитета партнеров по коммуникативному процессу.

Впервые понятие «картина мира» было обозначено В.Гумбольдтом, который отметил, что каждый язык по-своему отражает реальную действитель-

ность. «Язык тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры... Язык одно из тех явлений, которые стимулируют человеческую духовную силу к постоянной деятельности» (50, с.48-52).

В культурной антропологии и этнографии речи (Д.Хаймс) язык рассматривается как матрица культуры и в некотором смысле как форма поведения. Согласно теории лингвистической относительности и дополнительности (Б.Уорф, Э.Сэпир, Г.А.Брутян), каждый язык дает свою картину мира и в то же время язык является компонентом духовной культуры и имеет как общие, так и национально-специфические черты (161, с.14).

«Результат отражения окружающей нас действительности преломляется через призму языка. Это означает, что знание имеет языковой характер... Словарный багаж познающего субъекта содержит в себе богатство понятийного знания» (30, с.57–58). Как передаваемое знание, а не просто личный навык, знание языка является фактором культуры.

Возможность взаимопонимания между отдельными представителями лингвокультурных общностей заключается в наличии общих черт, их схожести, различий и национально-специфических особенностях. Для максимально полного взаимопонимания необходимо делать поправку на национально-историческую систему понятий и ценностей. В данном случае отражается здесь не национальный характер, а национальное воззрение на мир, склад мышления, дух народа: как данный народ воспринимает мир и отображает его. Это особое отражение бытия и составляет национальный образ мира (46, с. 44 – 47). В понятии «картина мира» акцентируется образность, сопровождающая восприятие мира человеком. «Картина мира» является совокупностью представлений человека об окружающей его объективной действительности (176, с.60 – 61).

Исходя из этого, мы можем определить национальную картину мира как особую структуру, обусловленную условиями проживания и отражаемую посредством языка.

Целью изучения иностранного языка и культуры является расширение культурной картины мира. С.Г.Тер-Минасова определяет **культурную картину мира** как «образ мира, преломленный в сознании человека, т.е. мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» (161, с. 41 – 48). С расширением культурной картины мира связано предположение о том, что обучаемый, приобретая знания о чужом языке, чужой культуре, её ценностях и нормах, одновременно расширяет представление об особенностях родного языка и культуры.

По мнению А.А.Леонтьева, в процессе усвоения нового языка происходит переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого языка и культуры (103, с.273). Другими словами, язык не только лежит в основе внеязыковой культуры и отражает её, он сам по себе является культурой.

Вопросы культуры исследованы в целом ряде работ отечественных и зарубежных ученых. Слово «культура» (lat. Cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие) означало первоначально целенаправленное воздействие человека на природу, позднее - на воспитание и обучение самого человека. В 20 веке в культуре стали видеть специфическую (национальную) систему ценностей и идей, обусловленную реальной историей народа и его духовно-психическим складом.

Многие зарубежные авторы считают, что культура наиболее обобщенно может быть представлена как система образцов знаний, умений, типов поведения, установок и убеждений, также и материальных ценностей, производимых человеческим обществом и передаваемых от одного поколения к другому. По их мнению, культура должна рассматриваться как совокупность стандартов и контрольных механизмов, с помощью которых члены общества обозначают, оценивают и означают вещи, события и поступки.

В понимании отечественных исследователей культура – это сумма духовных достижений человечества, результат и процесс творчества, творческое самовыражение людей, память человечества, совокупность знаковых систем, и

общезначимых смыслов, система норм и образцов, наследуемых и совершенствуемых сообществом людей, способ жизни (сообщества и личности в сообществе), совокупность материальных и духовных ценностей, внутренние достижения личности, приобщающие её к сумме человеческих достижений. Это также – технология жизнедеятельности людей, передающаяся из поколения в поколение и развиваемая ими, процесс и результат включения людей в сообщество, картина мира и основа социального поведения, унаследованная от предыдущих поколений (75; 88; 118 и т.д.).

Каким бы ни было определение культуры, оно содержит ряд общих, аксиоматических по своему существу представлений, часто диалектически дополняющих друг друга. Мы придерживаемся классического определения культуры как «совокупности материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества» (168, с.252).

Главное назначение культуры - быть средством духовного обогащения личности. Каган М.С. различает три уровня отношения «человек – культура»: практический, практически-духовный, духовно-теоретический. Практический уровень выражается в созидании человеком культурных ценностей, также созидание культурой самого человека. Практически-духовный уровень выражается в мифологическом, религиозном, художественном осмыслении культуры; духовно-теоретический уровень - в изучении культурой человека и человеком культуры (75, с.123) Как видим, на всех трех уровнях связь человека и культуры проявляется двусторонне: человек творит культуру, и культура творит человека.

Контакт между народами часто приводил к слиянию культур при сохранении ценных элементов национальных традиций. Трудно бывает оценить культуру одного народа на фоне традиций другого народа при сравнении различных культур, опирающихся на свои традиции. Миф о «взаимонепроницаемости» культур и их гибели опровергнут самой жизнью, так как без диалога

культур нет истории и развития личности. Осмысление чужой культуры помогает лучше понять свою культуру.

Таким образом, национальный характер культуры не отрицает, а, наоборот, предполагает взаимодействие языков и культур разных народов, их взаимное обогащение до целостного «фундаментального основания» – мировой культуры, достижения всего человечества.

Культурные взаимоотношения и проявления духовной близости не менее важны, чем политические и экономические связи. В этом плане важное значение имеет обучение и воспитание студентов в контексте и принципах диалога культур. В наше время понятие диалога культур стало достаточно употребительным выражением. Под этим словосочетанием подразумевают такую форму и способ коммуникации двух и более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет к ней интерес, признает её отличия, уважает её уникальность и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою самоидентичность.

Для решения основной задачи обучения иностранному языку (развитие способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира) становится неэффективным традиционное преподавание этого предмета. Появляется потребность в подготовке студентов к коммуникации на уровне национального менталитета, что предполагает включение в процесс обучения системы нравственных ценностей, традиций и обычаев, систему ролевых ожиданий, национальный этикет. Национальная культура раскрывается прежде всего через духовность народа. Духовность связана с национальной культурой, традициями, отраженными в уме народа. Она является мерилом культурных ценностей. Менталитет, как системное образование, определяет социальное своеобразие национальной личности, является сердцевинной её духовной жизни. В связи с этим, Д.А. Данилов писал: «Каждая этническая общность, развиваясь веками в определенных географических, природных, социальных условиях, имеет не только своеобразную произ-

водственную деятельность людей, но и присущие только ей быт, миропонимание, мышление» (55, с.32).

Овладение иноязычной культурой предполагает усвоение не только соответствующих фактов культуры, но и специфической национальной ментальности носителей языка. А.Г.Новиков определяет **менталитет** как систему ценностей, норм, идей, символов, стереотипов, обусловленных историческим наследием, самобытными традициями (131, с.63). Речь идет, таким образом, о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, так как «язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» (161, с.29).

Включение национально-культурного компонента в содержание образования влечет за собой пересмотр статуса будущего учителя: он должен быть не только знатоком иноязычной культуры, но и культуры общения, правил этикета, невербальных форм выражения (мимики, жестов), а также национального характера коммуникантов, национально-специфических особенностей мышления. Отвечая подобным требованиям в процессе межкультурной коммуникации, специалист сможет эффективнее решить свои проблемы и выполнять профессиональные обязанности. В новых условиях становится очевидным, что повышение уровня обучения студентов общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто, на наш взгляд, при условии овладения развитыми интеркультурными коммуникативными умениями.

Личность, обладающая языковым и культурным статусом, может рассматриваться как **культурно-языковая личность**. В.П. Фурманова дает следующее определение культурно-языковой личности: это интегративное и целостное качество субъекта, обладающего определенным этно- и социокультурным статусом, языковым и культурным информационным запасом, представленным в виде тезаурусов, и способностью его адекватного применения (173).

К числу требований, предъявляемых к специалисту в межкультурном общении, можно отнести следующие:

- знание картины мира, которое означает владение системой понятий на иностранном языке, что приводит к усвоению информации, необходимой для деятельности;
- знание о социокультурных характеристиках иноязычных партнеров;
- знание о нормах, правилах и ритуале поведения.

Однако наряду со знаниями, обучающиеся должны обладать способностью их практического использования. В связи с этим, должны быть сформированы умения для выхода в реальное общение, которым и посвящена тема нашего исследования.

Прежде чем мы сможем сформулировать определение термина «интеркультурные коммуникативные умения», нам представляется необходимым проанализировать соотносённость понятий «интеркультурный», «межкультурный», «транскультурный», «кросс-культурный».

Термин «межкультурный», как уже упоминалось выше, пришел из США, но за рубежом он использовался в сфере психологических тренингов по подготовке людей к восприятию чужой культуры во всех её проявлениях, к способности адекватно реагировать на проявления чужого, незнакомого и преодолевать коммуникативные барьеры, связанные с ними. Определение «межкультурный» означает то, что обучаемый ставит себя между своей культурой и культурой изучаемого языка, чтобы научиться понимать и оценивать себя и представителя другой культуры.

Понятие «межкультурный аспект образования и обучения» принято дефинировать как обеспечивающий понимание единства человечества, возникающее в результате изучения общечеловеческого культурного наследия.

Концепция международного воспитания учитывает основные положения традиционной гуманистической педагогики, педагогики мира и воспитания для выживания. Свое практическое продолжение она получила в интеркультурной модели обучения и воспитания Г.Ауернхаймера и К.Никравитца (Германия),

принятой в качестве психолого-педагогической основы осуществления проекта «Всемирная этика», включенного в программы международного воспитания в рамках ЮНЕСКО (192;183).

Межкультурное обучение и воспитание предусматривает знакомство с культурами разных стран в рамках аудиторной и внеаудиторной работы. Акцент делается на развитии понятия «культурное сообщество»: обучаемый должен воспринимать себя и других как членов одного или разных культурных сообществ. Интеркультурная модель основана на сопоставлении понятий «я/мы» как общность и «другой/другие» как иная общность. Результатом её усвоения должно явиться расширение культурного опыта и воспитание культурной терпимости.

Н.Д.Гальскова считает понятия «межкультурный» и «интеркультурный» синонимичными. По её мнению, определенный интерес имеет анализ так называемого интеркультурного подхода к обучению иностранным языкам, получающего в зарубежной педагогической науке все более обозримые черты нового методического направления. Н.Д. Гальскова также полагает, что данное направление явилось следствием той ситуации, которая сложилась в мире в связи с созданием мультикультурных сообществ, требующих от его субъектов не только знаний языков, но и «умения видеть и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с её носителями» (45, с.26).

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые считают, что интеркультурное обучение призвано способствовать тому, чтобы изучающий иностранный язык лучше понял чужую культуру и через неё свою собственную.

Известный немецкий педагог К.Х. Диккоп придерживается мнения, что единое, общее для всех культур содержание может находиться только по ту сторону всех культур и предлагает транскультурную модель обучения и воспитания. Транскультурная модель обучения и воспитания К.-Х.Диккопа (198), основанная на получении представления о существовании единых общечеловеческих ценностей, присущих всем культурам, видит свою цель в аккультурации

того или иного рассматриваемого понятия в ценностные ориентации личности обучаемого/воспитуемого, обеспечивая тем самым перенос представлений в реальные жизненные ситуации и объединяя обучение, воспитание и деятельность.

Таким образом, термин «транскультурный» представляется возможным определить как обеспечивающий понимание единства человечества, возникающее в результате сопоставительного изучения общечеловеческого культурного наследия и местных/национальных культур в их историческом развитии.

Анализ терминов «межкультурный», «интеркультурный» и «транскультурный» достаточно наглядно иллюстрируют соотношение определений «интеркультурный/межкультурный» и «транскультурный» (лежащий по ту сторону культур, т.е. для всех культур общий).

Термин «кросс-культурный» (от англ. to cross) рассматривается зарубежными исследователями (Д.Берри, Р.Дасен, Я.Пуртинг, М.Сегалл) как сравнительно-культурный, основанный на изучении сходств и различий индивидов и явлений, принадлежащих к двум и более культурам, а также изучение современных изменений этих различий. Современные подходы в кросс-культурных исследованиях, наряду с фокусом на культурных различиях, нацелены на поиск универсалий, т.е. того, что, несмотря на культуру, остается универсальным в разных культурах. Цели кросс-культурных исследований заключаются: в «переносе-проверке» теорий и фактов, полученных в одной культуре; в изучении других культур для нахождения особенностей, отсутствующих в культуре исследователя; в попытке объединить и интегрировать данные исследований, полученные в разных культурах (97).

Подводя итоги анализа психолого-педагогических и культурологических исследований, следует признать, что, несмотря на многообразие соотнесенных с определением «интеркультурный» терминов, не существует единой терминологии в определении культурологического компонента обучения, в частности, обучения иностранному языку. Мы разделяем мнение тех исследователей, которые употребляют термины «межкультурный» и «интеркультурный» как синонимы, т.к. в переводе с немецкого языка приставка *inter* означает приставку

меж - . Кроме того, изучение дидактической литературы показало, что понятие «интеркультурный», несомненно, имеет общее семантическое поле с понятиями «транскультурный», «кросс-культурный», так как обладает едиными с ними ключевыми понятиями в определении. Следовательно, все эти понятия можно назвать родственными, однако, не тождественными, и отнюдь не взаимозаменяемыми.

Базовым для нас является понятие «интеркультурные коммуникативные умения». На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также, опираясь на исследования И.Л.Бим, А.И.Зимней, А.А.Леонтьева, Е.И.Пассова и др., мы определяем *интеркультурные коммуникативные умения как результат овладения определённым комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения и устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.*

Следующим важным этапом нашей работы является выделение видов интеркультурных коммуникативных умений. Отметим, что содержание межкультурного взаимодействия осуществляется на трех уровнях: информационном, интерактивном, перцептивном. Культурное взаимодействие на информационном уровне означает реализацию правил и традиций общения. На интерактивном уровне оно рассматривается как организация межличностного общения, основанного на учете личностных и ценностных характеристик участников этого процесса. Перцептивный уровень позволяет выявить механизм взаимного познания и сближения представителей разных культур.

Проанализировав существующие подходы к классификации коммуникативных умений, учитывая основные уровни межкультурного взаимодействия, мы пришли к мысли о том, что для определения перечня интеркультурных коммуникативных умений нам необходимо принимать во внимание также педагогические функции коммуникативной деятельности педагога.

Н.В.Кузьминой (90), А.И.Щербаковым (184) и другими исследователями были определены основные функции деятельности педагога: конструктивная,

организаторская, коммуникативная, гностическая, проектировочная, исследовательская, мобилизационная и др.

Разработчики данной проблемы в общепедагогическом плане В.В.Богословский, В.А.Сластенин и др., а применительно к иностранному языку – К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов и др. разделяют все педагогические функции на две группы: целеполагающие и организационно-структурные. В первую группу входят также ориентационная, развивающая, мобилизующая и информационная функции.

Учет специфики иностранного языка как учебного предмета позволил С.Ф.Шатилову, К.И.Саломатову, Е.С.Рабунскому (179) подчеркнуть и специфику функций учителя иностранного языка, что находит отражение и в уточнении их названий. Так, к целеполагающим функциям педагогической деятельности учителя иностранного языка отнесены мотивационно-стимулирующая, информационно-ориентировочная, развивающая и воспитывающая; а к операционно-структурным функциям – конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая и исследовательская (гностическая).

Итак, учитывая сущность интеркультурных коммуникативных умений, структуру межкультурной коммуникации, функции коммуникативной деятельности педагога, специфику предмета «Иностранный язык», а также принятое в научной литературе понимание общения как коммуникативно-познавательного процесса, мы определили следующие виды интеркультурных коммуникативных умений:

- мотивационно-ценностный: развитие личностно значимых мотивов и ценностных установок в условиях интеркультурного взаимодействия;
- коммуникативно-регулятивный (перцептивные, интерактивные, экспрессивные);
- информационно-образовательный (ориентировочные, конструктивные, организаторские);
- познавательно-гуманистический (проектировочно-исследовательские, компенсаторные);

- специальный интеркультурный: владение нормами интеркультурной коммуникации, формирование восприимчивости к новой культуре.

Исходя из целей нашей работы и используя метод декомпозиции, мы разложили каждый вид и подвид интеркультурных коммуникативных умений на составляющие умения. Таким образом, полученную классификацию можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 2

Классификация интеркультурных коммуникативных умений

Виды интеркультурных коммуникативных умений	Подвиды интеркультурных коммуникативных умений	Содержание умений, входящих в состав подвида
Мотивационно-ценностный		<ul style="list-style-type: none"> - поддерживать и развивать активное положительное отношение к иностранному языку и к процессу интеркультурной коммуникации; - определять цель интеркультурного общения; - углублять и совершенствовать знания по иностранному языку и по культуре страны изучаемого языка путем самообразования; - осознавать ценность своей национальной культуры и вырабатывать собственное мнение по поводу особенностей иноязычной культуры
Коммуникативно-регулятивный	Перцептивный	<ul style="list-style-type: none"> - слушать и воспринимать информацию в процессе интеркультурного общения; - понимать внутреннее состояние иноязычного партнера, способность мысленно поставить себя на его место; - находить общий язык, правильный тон в ситуациях интеркультурного общения; - учитывать реакцию партнера по общению на свои действия (речевые и поведенческие) и степень проявления им интеркультурных коммуникативных умений как в письменном, так и в устном общении.
	Интерактивный	<ul style="list-style-type: none"> - предусматривать возможные трудности в ситуациях интеркультурного общения и намечать пути и способы их преодоления; - поддерживать беседу или переписку на различные темы в интеркультурном общении; - управлять беседой, т.е. начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, продолжить разговор и т.д.;

		<ul style="list-style-type: none"> - адекватно отвечать (реагировать) на вопрос (высказывание) собеседника;
	Экспрессивный	<ul style="list-style-type: none"> - четко и грамотно выражать свою мысль на иностранном языке; - аргументировать свое высказывание, выражать собственное отношение к обсуждаемой проблеме: а) письменно, б) устно; - подбирать выражения, разговорные клише для высказывания собственных мыслей и стилистически правильно строить предложения, высказывания и т.п. как в устном, так и в письменном межкультурном общении; - вербально и невербально выражать собственное эмоциональное состояние и воздействовать на эмоциональное состояние собеседника.
Информационно-образовательный	Ориентировочный	<ul style="list-style-type: none"> - осуществлять поиск и выделять необходимую/ значимую/ ключевую информацию в соответствии с определенной ситуацией межкультурного общения; - наблюдать за тем или иным языковым явлением в иностранном языке, сравнивать и сопоставлять языковые явления в иностранном языке и в родном; - формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения; - составлять план, формулировать тезисы
	Конструктивный	<ul style="list-style-type: none"> - намечать стратегию и тактику поведения (в т.ч. и речевого) в ходе обыгрывания ситуации или в реальной ситуации межкультурного общения; - планировать действия по решению конкретной задачи по иностранному языку и выбирать рациональные и эффективные их осуществления; - самостоятельно или по аналогии прогнозировать и разрабатывать игровую модель ситуации межкультурного общения в связи с изучаемым материалом по иностранному языку, психологии общения и т.д., соотнося конкретную ситуацию с реальной жизнью; - строить свои действия, связанные с владением межкультурными коммуникативными умениями в условиях реальной жизни; - корректировать и перестраивать свои действия, изменять степень проявления межкультурных коммуникативных умений в процессе общения.
	Организаторский	<ul style="list-style-type: none"> - организовать индивидуальную работу по

		<p>овладению интеркультурными коммуникативными умениями без предложенного образца, привлекая знания, умения и опыт, полученные на занятиях по иностранному языку и при изучении других дисциплин;</p> <ul style="list-style-type: none"> - организовать парную, групповую и коллективную работу по решению задач интеркультурного общения как в учебное, так и во внеаудиторное время; - контролировать свои действия и действия партнеров по интеркультурному общению, объективно оценивать эти действия.
Познавательно-гуманистический	Проектировочно-исследовательский	<ul style="list-style-type: none"> - соотносить знания о культуре страны изучаемого языка со знаниями о своей культуре; - осуществлять поиск и систематизировать информацию о традициях, обычаях страны изучаемого языка; - узнавать как в тексте, так и в иноязычной речи знакомые лексические единицы и грамматические конструкции, извлекая необходимую информацию; - проводить элементарное исследование уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений.
	Компенсаторный	<ul style="list-style-type: none"> - пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой, словарями различного характера; - использовать в ситуациях интеркультурного письменного и устного общения перифраз, синонимы, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, «словотворчество»; - переключать разговор на другую тему; - использовать различные знаковые системы информационного процесса: оптико-кинетическую (жесты, мимику, пантомимику), пара- и экстралингвистическую (интонацию, темп речи, акцентирование, дикцию, неречевые выражения и т.д.
Специальный интеркультурный		<ul style="list-style-type: none"> - сравнивать и обсуждать различные аспекты русской и иноязычной культур в рамках предлагаемых программой тем; - применять культуроведческую информацию в процессе интеркультурного взаимодействия; - владеть нормами интеркультурной коммуникации; - развивать восприимчивость к новым культурам и, используя многообразие методов, сочетать влияние родной и ино-

	язычной культур; - стать посредником между родной и иноязычной культурами, успешно улаживать конфликтные ситуации, возникающие на почве межкультурных различий.
--	--

Резюме

1. Подводя **итог** анализу состояния проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов, мы подтверждаем актуальность нашей работы, которая объясняется, в первую очередь, эволюционными тенденциями в образовании, социальным заказом общества к подготовке будущего учителя, а также недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы.

Давая общую оценку состояния проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, отметим, что до настоящего времени она остается недостаточно изученной и обоснованной в теоретико-методологическом и практическом аспектах образовательного процесса.

Несмотря на то, что в научной литературе достаточно разработаны проблемы общения, коммуникации, формирования различных видов профессионально-педагогических умений у студентов, недостаточно изученной остается проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов. В частности, не определена сущность и классификация интеркультурных коммуникативных умений, система их формирования. Таким образом, есть основание рассматривать проблему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов как многоаспектную проблему, имеющую социальное и научное значение.

2. Нами были определены основополагающие и сопряженные с ними понятия по проблеме данной работы, такие как: **коммуникативные умения, коммуникация, коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникация, культура, культурная картина мира, культурно-языковая личность, интеркультурные коммуникативные умения и их классификация** и др.

3. Интеркультурные коммуникативные умения мы рассматриваем как результат овладения определённым комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения и устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.

4. В составе интеркультурных коммуникативных умений мы выделили следующие виды умений:

- мотивационно-ценностный: развитие личностно значимых мотивов и ценностных установок в условиях интеркультурного взаимодействия;*
- коммуникативно-регулятивный (перцептивные, интерактивные, экспрессивные);*
- информационно-образовательный (ориентировочные, конструктивные, организаторские);*
- познавательно-гуманистический (проектировочно-исследовательские, компенсаторные);*
- специальный интеркультурный: владение нормами интеркультурной коммуникации, формирование восприимчивости к новой культуре.*

1.2. Интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов

В настоящее время в России идет становление новой системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иной педагогический менталитет. Развитие становится ключевым фактором педагогического процесса, определяющим понятием обучения.

Изучаемая нами проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педагогических вузов требует четкого теоретико-методологического подхода, который бы интегрировал все факторы, влияющие на изучаемое педагогическое явление, отражая основные социальные требования к специалистам, а также основные направления развития высшей школы. В своем исследовании мы разделяем мнение Н.Стефанова, Н.М.Яковлевой и других ученых о том, что подход – это стратегия исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в закономерностях и особенностях. Теоретико-методологическая стратегия является определяющей для решения любой исследовательской задачи.

Педагоги-исследователи предлагают сегодня разнообразные подходы к совершенствованию образования, к рассмотрению проблем подготовки будущих специалистов, в частности: системный, профессионально-личностный, технологический, интегративно-модульный, личностно-ценностный и др. Каждый из этих подходов представляет «единый тип научного познания, имеющий существенные положительные стороны» (190), но при этом ни один из них не учитывает в достаточной мере специфику интеркультурного образования будущих учителей, а также вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов в условиях повышения требований к культуре будущих специалистов.

Для создания эффективной системы формирования интеркультурных коммуникативных умений нам необходим интегративный подход, соединяющий в себе элементы уже разработанных, «поскольку важной особенностью внутренней взаимосвязи всех общенаучных подходов к познанию является их взаимная комплементарность, дополнительность по отношению друг к другу, постольку наибольшую эффективность, эвристическую мощь они приобретают во взаимодействии» (190).

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что наиболее продуктивным для целей нашей работы является культурологический подход, который следует усилить за счет введения ценностного аспекта с целью формирования осознанной внутренней мотивации.

Итак, для формирования интеркультурных коммуникативных умений мы будем использовать **ценностно-культурологический подход**. Считая культурологический подход базовым, мы принимаем во внимание значение и других подходов, которые оказали определенное влияние на формирование концепции ценностно-культурологического подхода. Сочетая в себе различные черты этих подходов, ценностно-культурологический подход имеет свои особенности, рассмотрение которых позволит нам определить его сущность.

Общие вопросы реализации культурологического подхода в педагогическом процессе, его системообразующая роль для развития педагогической теории и практики обсуждается в работах В.И.Андреева, Е.В.Бондаревской, В.В.Гуры, В.А.Сластенина, Ю.А.Юрченко и др.

При культурологическом подходе разработчик сосредотачивает свое внимание на человеке, как субъекте культуры, её главном действующем лице, способном в моменты своего напряженного диалога с произведениями культуры по «последним вопросам бытия» вмещать в себя все «старые» смыслы культуры и одновременно производить новые, ещё неизвестные миру.

В последнее время обозначилась потребность в более пристальном внимании к культурологии образования, что было вызвано кризисными явлениями

в социально-культурной сфере и усложнением самого процесса образования и развития личности.

В современной отечественной и зарубежной педагогике развернута дискуссия об особенностях взаимодействия культуры и образования в наше время, о специфике культурологического подхода к образованию. Многие исследователи приходят к выводу, что ни один из элементов образовательного процесса, ни его содержание, ни результаты не свободны от культурного влияния.

Особенно важно осознание связи образования и культуры для нашей страны, находящейся на пороге нового этапа своего развития и переживающей состояние кризиса, охватившего все сферы жизни общества. Именно сейчас в России происходит переориентация принципов самосознания, вырабатывается новое понимание гуманизма, определяется новая технология и новая культурная среда образования. Нынешняя ситуация в образовании закладывает основы культурно-образовательного развития будущего века, поэтому важно в теории и практике выйти на новый уровень синтеза инноваций и лучшего в различных педагогических концепциях прошлого и настоящего. Речь идет о комплексном подходе в культурологическом образовании и воспитании, целью которого является не только ознакомление обучаемых с разными культурами, но и научение их жить в этом культурном пространстве как в естественной среде.

Именно таким подходом, по-нашему мнению, является культурологический подход, который обозначает такое видение человека через призму понятия культуры, которое позволяет рассматривать его в учебной деятельности как свободную активную индивидуальность, способную к самодетерминации в горизонте личности в результате общения с другими личностями, культурами, эпохами как в пределах сегодняшнего мира, так и в общении с произведениями прошлых эпох.

Мы разделяем мнение отечественных педагогов, в частности мнение Н.Б.Крыловой, что с позиции культурологии образование есть сложный культурный процесс развития самого образования; культурная деятельность субъектов образования; неоднородное культурное пространство взаимодействия сфе-

ры образования и других социальных сфер, прежде всего, культуры и социокультурная система, выполняющая определённые функции (88). Эти тенденции в образовании указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

Идея интеграции компонентов культуры в обучении иностранному языку находит все большее развитие в современных исследованиях. В работах В.В.Сафоновой (148;150) делаются попытки философского обоснования социокультурного подхода к обучению иностранному языку; В.П.Фурманова (173) рассматривает теорию и практику его реализации в процессе обучения в вузе; применению мультикультурного подхода к обучению и воспитанию школьников посвящено исследование А.В.Шафиковой (180); Г.А.Масликова подробно анализирует в своей работе межкультурный подход к обучению иностранному языку в средней школе (121); Е.Б.Быстрой раскрывает принципы реализации межкультурного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя (31).

Несмотря на наличие различных подходов, необходимость ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка, с её историей и современной жизнью является общепризнанной. Осознавая, что культурологический подход соединяет в себе ряд положительных сторон других подходов, мы полагаем, что реализация культурологического подхода к профессиональной подготовке студентов педвузов вряд ли возможна вне поиска путей совершенствования данного процесса. Этим обусловлено наше обращение к ценностному подходу.

Ценностный или аксиологический подход исполняет роль механизма связи между практическим и познавательным подходами, выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества.

Смысл ценностного подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся: равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей; равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем; экзистенциальное равенство людей; социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей.

Обратимся к самому понятию «ценность». Категория ценностей относится к числу таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико для педагогики. Несмотря на то, что вопрос о ценностях относится к числу вечных проблем, которые никогда не перестанут волновать человечество, а также то, что термин «ценность» приобрел энциклопедический статус, содержание обозначаемого им понятия находится в стадии разработки. Причина этого заключается в многогранности изучаемого явления. Определение ценностей, природа ценностей и их классификация – все эти вопросы остаются предметом спора между различными направлениями философии, психологии, педагогики, социологии.

Современная отечественная педагогическая наука, анализируя феномен «ценность» с собственно педагогических позиций, ассимилирует выводы и подходы других наук, следуя логике собственного развития. В педагогике ценности рассматриваются в аспекте педагогической аксиологии, центральной проблемой которой является преобразование знаний в убеждения, опосредованности усваиваемого фонда знаний установками, ценностями, ценностными ориентациями. Педагоги пытаются исследовать сущность и функции ценностей и ценностных ориентаций с позиций предмета своей деятельности – процесса воспитания.

Из отечественных педагогических исследований по проблеме ценностей наибольший интерес представляют труды В.И. Андреева, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, А.В. Кирьяковой, О.Н. Никитиной, Е.Н. Шиянова и др.

Определение ценностей, данное В.И. Андреевым, наиболее точно применимо к нашему исследованию: «Понятие ценность применяется для обозначения свойств, объектов, явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры»(4, с.72). В данной мысли для нас является важным то, что автором показана связь между ценностями и культурой.

Особый интерес для нас представляет характеристика ценностей, которая имеет прямое влияние на подготовку специалиста, данная О.В.Лешер. К ним О.В.Лешер относит социальные, культурные, духовные ценности. Социальные ценности выступают как общественные и личные. К первым относятся свобода, равноправие, братство, мир, справедливость, безопасность, гуманизм. Это объективная среда подготовки специалиста, имеющая интеркультурную направленность. Ко второй группе относятся идеалы, убеждения, установки, деятельность, порядочность, честность, ответственность. Культурные ценности выступают как материальные и духовные. К материальным ценностям принадлежат предметы и орудия труда, технологические процессы, материальные объекты, удовлетворяющие потребности личности. Духовные ценности связаны с интеркультурным образованием личности, её познавательной деятельностью, наукой, моралью, искусством, культурой (110; с.162 – 166).

В педагогике высшей школы ценности связаны с подготовкой личности будущего специалиста. К педагогическим ценностям следует отнести: идеал, как цель образования личности; знания, умения и навыки, составляющие содержательную сторону образования личности; личностные качества, отражающие результаты профессиональной подготовки; систему взглядов, убеждений, установок, принципов, составляющую сущностную характеристику будущего специалиста. Иными словами, педагогу приходится иметь дело, прежде всего, с образовательными ценностями, среди которых ведущее место принадлежит нравственным ценностям развития личности специалиста, определяющим формирование интеркультурной направленности.

Учитывая сказанное выше, нам необходимо определить понятие «ценность» с учетом производного характера ценностей, выражающегося в отражении («оценивании») реального объекта и их нравственно-социального (общественного) характера. Представляется целесообразным использовать понятие «ценность» в более узком смысле. Мы рассматриваем ценности как реальные понятия об объекте, отраженном, осмысленном и оцененном субъектом в процессе приобретения нравственного знания и практического опыта в области морального сознания общества.

«Ценностный подход» выступает как способ познания. В данном случае ценностный подход означает изучение явлений и предметов с позиции их ценности для образования и развития личности.

Таким образом, подводя итог анализу основных компонентов ценностно-культурологического подхода, мы можем констатировать, что суть его заключается в учете ведущих идей культурологического подхода, а также оценивании субъективной значимости формирования интеркультурных коммуникативных умений с позиции их ценности для образования и развития личности.

Из всего сказанного выше встает задача определить понятие *«ценностно-культурологический подход»*, *тракуемый нами как теоретико-методологическая стратегия формирования личности будущего учителя, способной к культурной идентификации, позитивному отношению к культурным ценностям, выраженному в их осознании и переживании как потребностей, мотивирующих поведение, воспитывающих толерантное отношение к проявлениям иноязычной культуры.*

Итак, **теоретико-методологической стратегией** стал в нашей работе **ценностно-культурологический подход**, позволяющий нам рассматривать:

- подготовку будущих педагогов как систему, состоящую из множества элементов, которые функционируют, подчиняются и согласуются друг с другом;

- каждого участника образовательного процесса (преподавателя, студента), в первую очередь, как субъекта культуры, как свободную, активную, ориентированную на творческую деятельность, личность;
- формирование личности будущего педагога в духе межнационального взаимопонимания и терпимости, уважения к своей и чужой культуре.

Учитывая то, что формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов является сложноорганизованным объектом, анализ работ по проблемам управления образованием позволил нам прийти к выводу о том, что на общенаучном уровне наиболее эффективным средством исследования сложных системных образований является системный подход.

Поэтому **в качестве базового подхода**, соответствующего в наибольшей степени целям нашего исследования, мы будем использовать **системный подход**, который рассматривает объекты как системы и ориентирует на выявление многообразных типов связей в объекте при раскрытии его целостности, внутренней связи, принципов функционирования.

Использованию системного подхода в педагогических исследованиях посвящены работы Б.С.Гершунского, Т.А.Ильиной, Ф.Ф.Королева, Н.В.Кузьминой, Ю.А.Конаржевского и др.

Системный подход к исследуемой педагогической проблеме следует рассматривать как качественно более высокий уровень познания, включающий:

- определение целей и задач в соответствии с уровнем развития общества, потребностями личности и средств образования;
- отбор содержания образования для достижения поставленных дидактических целей, формирования компетентности учителя в данной области;
- выбор образовательных средств, в соответствии с целями и задачами, уровнем компетентности педагога в области формирования у студентов интеркультурных коммуникативных умений;
- наличие необходимых условий, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Следуя рекомендациям Т.А.Ильиной, можно выделить следующие этапы применения системного подхода к педагогическим исследованиям: отнесение исследуемого объекта к системным; выделение системообразующих связей; установление связей между данной системой и другими; анализ поведения системы как целостного образования; выделение тех элементов и связей между ними, на которые можно воздействовать, чтобы улучшить поведение всей системы в целом; разработка процессов управления, обеспечивающих достижение намеченных результатов; соотнесение полученных результатов с поведением всей системы в целом; создание системы с улучшенным поведением (69).

Теорию систем разрабатывали различные отечественные и зарубежные ученые, такие как А.Н.Аверьянов, В.А.Афанасьев, В.П.Беспалько, Л.Берталанфи, И.В.Блауберг, В.А.Садовский, Э.Г.Юдин и др.

Общая теория систем в виде специальной концепции была впервые сформулирована в 30-е годы Л.Берталанфи. С тех пор наука располагает большим материалом на этот счет, начиная с качественных характеристик типа «система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии» (Л.Берталанфи), или «система – это множество объектов вместе с отношениями между объектами и между их атрибутами (А.Холл и Р.Фейджин) и заканчивая формальными определениями этого понятия, которые строятся на теоретико-множественном языке (М.Месарович, Д.Эллис и Ф.Людвиг, О.Ланге и др.) (71).

Если учесть, что практически каждый исследователь системных проблем, опирается на своё понимание понятия «система», то мы оказываемся перед безбрежным морем оттенков в истолковании этого понятия.

Несмотря на такое многообразие, можно, как нам представляется, выделить некоторый инвариант значения термина «система»: 1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) она образует особое единство со средой; 3) любая исследуемая система представляет собой элемент системы более высокого порядка; 4) элементы любой исследуемой системы, в свою очередь, обычно выступают как системы более низкого порядка.

Мы придерживаемся мнения большинства ученых, которые в целом определяют систему (от греч. *systema* – целое, составленное из частей, соединение) как совокупность объектов любой природы, как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.А. Ганзен, В.С. Тюкин и др.)

В.Г.Афанасьев (11) называет ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования: наличие интегративных качеств (системность), т.е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между частями и элементами; наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных её компонентов; наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, т.е. системами более низкого или высокого порядка по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое; историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в её компонентах.

Инструментом системного подхода является системный анализ, который представляет собой совокупность методов и приемов для изучения сложных объектов. В эту совокупность входят методы моделирования, декомпозиции, эвристические методы, графические и ряд других.

Тема нашей работы тесно связана с профессиональной подготовкой будущих специалистов, то есть социально-педагогической системой, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных свойств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного педагогического влияния на формирование профессиональных качеств личности.

В соответствии с целями нашей работы, а также выбранной теоретико-методологической стратегией нами разрабатывается система, названная нами

интегративно-культурологической системой формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Мы считаем целесообразным использование идей интеграции в нашем исследовании. Идея интеграции имеет давнюю историю, как в отечественной, так и в зарубежной дидактике (Я.А.Коменский, А.Дистервег, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский). К идее интеграции знаний обращались в психологии в связи с исследованием мотивации человеческой деятельности и комплексного подхода в обучении Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович и др. В философской литературе под интеграцией понимается, прежде всего, процесс усиления взаимосвязей, объединение элементов в единое целое.

Анализ исследований ряда ученых, а также собственный опыт указывают на то, что интеграция возникает в том случае, если, во-первых, имеются ранее в чем-то разобщенные элементы; во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения; в-третьих, они объединяются не суммарно и рядоположенно, а посредством синтеза; в-четвёртых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности.

В педагогической литературе в последнее время обращается внимание на важность интеграции в учебном процессе, исследованы следующие её аспекты: сущность интеграции как педагогической категории (С.И.Архангельский, М.Н.Берулава, Ю.С.Тюнников и др.); способы, средства и формы реализации интеграции (О.С.Гребенюк, Н.Ш.Сабилов, И.П.Яковлев и др.).

Происходящие в настоящее время взаимопроникновение и взаимодополняемость научных дисциплин требуют определенного пересмотра устоявшейся структуры воспитания и обучения, и появляется необходимость в их систематизации. Практическое решение проблемы видится в целенаправленном сочетании курса иностранного языка с предметами гуманитарного цикла.

Мы считаем что, при построении интегративно-культурологической системы целесообразно строить её с учетом культурологической концепции, в которой культура рассматривается в качестве социального и педагогического явления. Педагогическая деятельность в этом случае изучается на общекультур-

ном фоне, её факты и явления исследуются в русле интеграции педагогики и культуры.

Основной целью построения интегративно-культурологической системы является формирование интеркультурных коммуникативных умений, связанных с развитием у обучаемых коммуникабельности, толерантности, умений социального взаимодействия с партнерами по общению, способности слышать/слушать собеседника.

Разработанная нами интегративно-культурологическая система направлена на коммуникативно-ориентированное изучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний по родному языку и культуре с последующим осмыслением вклада изучаемых культур в более широкий культурный пласт региона, страны, мира, что предполагает тесную взаимосвязь национально-регионального компонента с межэтнически-ориентированным обучением студентов высших учебных заведений.

Итак, для решения основной задачи нашей работы - формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов – мы предлагаем интегративно-культурологическую систему обучения, основанную на интегрированном обучении в контексте диалога культур. Перейдем к рассмотрению самой системы.

Основу системного подхода составляет совокупность принципов, которые и определяют сущность и новизну любого подхода. *Принципом* называют исходное положение какой-либо теории, учения. Более конкретным и отвечающим целям нашего исследования является определение, данное В.И.Загвязинским, который рассматривает принцип как инструментальное данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; как методологическое отражение познанных законов и закономерностей; как знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики (64).

В соответствии с системным подходом, выбранным для нашего исследования, мы считаем целесообразным рассматривать совокупность принципов как

специфическую систему. В результате теоретического анализа и обобщения эмпирического материала, полученного в ходе исследования, мы сформулировали следующую систему принципов, на которых основана интегративно-культурологическая система: гуманистическая профессиональная направленность, целостность, открытость, динамичность, интегративность, уровневость, прогностичность. Кратко охарактеризуем эти принципы.

Принцип гуманистической профессиональной направленности системы предполагает её ориентацию на профессиональное и культурное развитие личности, что позволит ей реализовывать свой личностный потенциал и будет способствовать творческой самореализации в интеркультурной среде.

Принцип целостности системы отражает гармонизацию структурных (цель, содержание, организационные формы, методы) и функциональных (ценностно-мотивационный, информационно-образовательный, коммуникативно-регулятивный, познавательного-гуманистический) компонентов данной системы.

Принцип открытости системы отражает способность к развитию и взаимодействию с внешней интеркультурной средой, причем способность к развитию обеспечивается гибкой структурной организацией системы, которая выражается в сочетании вариативности учебной информации.

Принцип интегративности системы требует взаимной связи, приспособления и взаимодействия всех её составных частей. Это выражается в интеграции целей, содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки, в интеграции теоретической и практической подготовки.

Принцип уровневости заключается в представлении системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов в виде многоуровневого образования и расположения его элементов в соответствии с их значимостью.

Принцип динамичности системы предполагает её развитие и адаптацию к изменяющейся интеркультурной ситуации, а также позволяет поддерживать эффективность системы на должном уровне в периоды становления, совершенствования и функционирования.

Принцип прогностичности системы заключается в возможности прогнозировать результаты применения этой системы в условиях обучения интеркультурному общению.

Разрабатывая интегративно-культурологическую систему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, мы столкнулись с тем, что в научных исследованиях принято рассматривать систему как определенную модель действительности. Именно модель конструирует некоторую реальную систему (группу объектов или идей реальной системы) и предназначена для постановки экспериментов на этой модели с целью обоснования различных стратегий, обеспечивающих продуктивное функционирование и развитие данной системы. На рисунке 1 представлена структурная модель интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов (см. рис.1, с. 66).

Предлагаемая нами система формирования включает следующие структурные компоненты:

1. цель, предполагающую формирование и развитие у студентов интеркультурных коммуникативных умений;
2. содержание, включающее блоки общепрофессиональной подготовки (учебной и самообразовательной), а также специальной подготовки (интеркультурной и лингвистической);
3. организационные формы интегративно-культурологической системы, реализуемые через комплекс ролевых игровых ситуаций;
4. методы системы (словесные, наглядные, индуктивные, проблемно-поисковые);
5. уровни сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов;
6. результат функционирования системы.

Целесообразность системы определяется стремлением к достижению определенного результата и его значимостью. Цель выступает одним из системообразующих факторов, поскольку определяет предназначение системы.

Основной целью разрабатываемой нами системы мы считаем формирование и развитие у студентов умений, необходимых для самостоятельного осуществления интеркультурного общения в языковой среде. Осуществление поставленной цели возможно лишь на основе конкретного содержания, при использовании определенных методов и форм организации учебного процесса.

Системный подход позволил нам рассмотреть систему формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов не только со стороны структурных компонентов (цель, содержание, формы, методы), но и со стороны её функциональных связей и отношений.

Под **функцией** в социально-педагогическом аспекте чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. «Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающих движение, развитие, совершенствование педагогических систем и, вследствие этого, их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость» (91, с.15). Таким образом, выделение функциональных компонентов раскрывает процессуальную сторону той или иной деятельности.

Н.В.Кузьмина (91) выделяет гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, проектировочный функциональные компоненты. Н.М.Яковлева (191) выделяет гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный и исследовательский компоненты.

Каждый из функциональных компонентов, характеризующих систему в действии, имеет свою специфику в деятельности участников педагогического процесса. Признание многообразия функциональных компонентов системы подчеркивает многоаспектность её содержания и необходимость форм её реализации.

Учитывая вышеназванные подходы, мы дали свою характеристику процессуальной стороны рассматриваемой нами системы и выделили следующие функциональные компоненты системы формирования интеркультурных ком-

муникативных умений у студентов: *мотивационно-ценностный; информационно-образовательный; коммуникативно-регулятивный; познавательно-гуманистический.*

Мотивационно-ценностный компонент системы отражает практический, действенный характер системы, формирует положительное отношение к иностранному языку, к будущей профессиональной деятельности, развивает разнообразные познавательные, профессиональные мотивы и интересы: предполагает воспитание целеустремленности, самоорганизации; создает у обучаемых потребность в повышении своей образованности.

Информационно-образовательный компонент системы раскрывает диалектическое единство связи языка с культурой в контексте человеческой деятельности, формирует представление о национально-культурной специфике языка, выступающего в роли хранителя информации о культурном наследии народа, развивает интеллект и культурную грамотность студентов.

Коммуникативно-регулятивный компонент заключается в обучении студентов иноязычному общению. Развитие способности к общению не может ограничиваться только знанием языковых средств и правил оперирования ими. Обучение студентов иноязычному общению связано с развитием способности использовать языковые средства в различных ситуациях интеркультурного взаимодействия, а также способности оценить, проанализировать ситуацию общения.

Познавательно-гуманистический компонент связан с раскрытием потенциала культуры и направлен на укрепление контактов с другими народами. Владение иноязычной культурой предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей языка.

Международное сотрудничество между Россией и Германией, с одной стороны, переживает в наше время бурное развитие, с другой стороны, имеет давние исторические и культурные традиции. Сегодня, когда человечество начинает осознавать своё единство, когда фольклор, искусство, культура приоб-

ретают особый статус универсального средства общения и взаимопонимания, изучение языковых и исторических связей представляет для нас огромный интерес.

Все указанные функциональные компоненты системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов тесно и органично взаимосвязаны.

Будучи подсистемой профессионально-педагогической подготовки, система формирования интеркультурных коммуникативных умений должна включать в себя различные виды подготовок, которые существуют в реальности и необходимы для достижения поставленной цели. Как правило, выделяют **общепрофессиональную и специальную** подготовку. Исходя из целей и особенностей нашей работы, мы выделили следующие **блоки общепрофессиональной подготовки: учебный и самообразовательный; специальной подготовки: интеркультурный и лингвистический. Интеркультурный блок** представляет собой совокупность культурологического, общепсихологического и этнологического подблоков. **Лингвистический блок** традиционно делится на языковой и речевой подблоки.

Общепрофессиональная подготовка предполагает усвоение и использование студентом целостной системы знаний, способствующих усвоению иноязычной культуры, методов и способов познания и преобразования действительности. Она связана с усвоением таких понятий как культура, познание, система, коммуникативность и т.д.; с пониманием сущности таких теорий как теория познания, теория систем, теория педагогического общения и т. д. Такая общепрофессиональная подготовка студентов неязыковых специальностей должна осуществляться, как мы предполагаем, в рамках курсов философии, психологии, педагогики. **Учебный блок**, являющийся необходимой частью общепрофессиональной подготовки, включает в себя начальные умения работы с книгой, кодирования и декодирования информации, использование справочной литературы. Общепрофессиональная подготовка напрямую зависит от **самообразовательной работы** студента, состоящей из умений самостоятельно орга-

низывать процесс своего обучения, начиная с постановки цели, планирования и заканчивая анализом результатов и выводами.

Общепрофессиональная подготовка является фундаментом для **специальной подготовки**, состоящей из интеркультурного и лингвистического блоков.

Интеркультурный блок представляет собой совокупность *культурологического, общепсихологического и этнологического подблоков*. Интеркультурная подготовка включает знания о культурно-историческом процессе развития изучаемых этносов, их традициях, обрядах, особенностях быта, их литературе и фольклоре, о философских, религиозных, нравственных ценностных ориентациях и динамике их развития, представления о национальной психологии и её проявлениях в сфере межкультурного общения, достижениях материальной и духовной культуры и вкладе изучаемой культуры в фонд мировой культуры. Данные знания помогут выбирать адекватные языковые средства на родном и иностранном языке, стилистически точные варианты, которые помогут им корректно истолковывать общекультурные реалии.

Лингвистический блок логически делится на *языковой и речевой подблок*. Языковая компетентность предполагает уровень владения языковыми знаниями и навыками, необходимый для лингвистически корректной интерпретации иноязычной речи: навыки дешифровки и построения словосочетаний, аббревиатуры и т.д., типичных для данной сферы общения. Речевой подблок включает в себя комплекс речевых навыков, умений и коммуникативных знаний, а также способностей, овладение которыми позволяет будущему учителю, не имеющему специализированной лингвистической подготовки:

- коммуникативно приемлемо строить и варьировать иноязычную речь в зависимости от многообразных функциональных факторов общения;
- коммуникативно корректно интерпретировать понятийные элементы различных функциональных текстов (экономических, технических, общеполитических и др.);

- терминологически корректно перелагать иноязычную специализированную литературу на родной язык.

Интеркультурная подготовка должна соответствовать следующим дидактическим и методическим требованиям:

1. содержание образования должно способствовать формированию эмпатических способностей обучающихся (обучаемый пропускает интеркультурную информацию на иностранном языке сквозь призму собственного восприятия);
2. интеркультурное содержание призвано обладать высокой степенью информационной ценности;
3. интеркультурное содержание должно быть актуальным с точки зрения современного языкового сознания носителей языка;
4. интеркультурное содержание призвано обеспечить условия для аутентичного общения на межкультурном уровне;
5. отбор интеркультурного содержания следует проводить с учетом стилистической дифференциации языкового и речевого материала;
6. при организации интеркультурного содержания образования необходимо опираться на родной язык и культуру;
7. оценка и анализ явлений, позволяющих студенту ориентироваться в нормативных/ненормативных ситуациях межкультурного общения, должны осуществляться с учетом принципа сопоставления лингвокультур;
8. решение комплекса языковых, речевых, коммуникативных и интеркультурных задач должно быть подчинено профессиональным потребностям адресата.

В научной литературе в отношении связей конкретных элементов в структуре объекта, обеспечивающих его целостность, сохранение основных свойств при различных внутренних и внешних изменениях, существуют различные подходы. Для целей нашей работы мы использовали типологию связей, предложенную И.И.Новинским (132). Все блоки и подблоки системы подготовки соединены между собой структурными связями (исходного, параллельного,

встречного и обратного направлений). Важным признаком развития системы во времени является её динамизм. Для развития системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов необходимо выделить её качественные состояния, т.е. уровни, используя теорию уровневого подхода. Уровневый подход рассматривает любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Для характеристики уровней сформированности различных умений используются разные градации.

Так, А.В.Усова (163), рассматривая проблему сформированности научных понятий и познавательных умений, выделяет 3 уровня: низкий, средний и высший. Н.В.Кузьмина (91) выделяет 4 уровня: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий. В.А.Сластениным (153) рассматриваются 5 уровней: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, творческий. Н.М.Яковлева (191) выделяет 3 уровня готовности студентов к творческой воспитательной деятельности: профессионально-ознакомительный, профессионально-исследовательский и профессионально-творческий.

Анализ научной литературы и изучение учебно-познавательной деятельности студентов позволил нам выделить 3 уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей: ***имитирующе-воспроизводящий; комбинирующе-исследовательский; профессионально-творческий.***

Эти уровни мы рассматриваем как этапы овладения интеркультурными коммуникативными умениями, каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. При переходе с уровня на уровень степень овладения интеркультурными коммуникативными умениями возрастает.

Характеристику уровней сформированности интеркультурных коммуникативных умений согласно общепрофессиональной (учебной и самообразовательной) и специальной (интеркультурной и лингвистической) подготовки мы

дадим во второй главе, где представлены нами критерии уровней сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Таким образом, целостность, динамичность и эффективное функционирование исследуемой системы достигается гармонизацией её структурных и функциональных компонентов.

Итак, сформулируем основные **выводы**:

1. Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов может успешно осуществляться только в рамках специально разработанной интегративно-культурологической системы, состоящей из множества элементов, которые функционируют, подчиняются и согласуются друг с другом.
2. Теоретико-методологической стратегией нашей работы стал ценностно-культурологический подход, акцентирующий внимание на оценивании субъективной значимости формирования интеркультурных коммуникативных умений с позиции их ценности для образования и развития личности, а также рассматривающий человека как субъекта культуры в условиях изменяющейся интеркультурной ситуации. В качестве базового подхода мы использовали системный подход, ставший основой для разработанной нами интегративно-культурологической системы.
3. Интегративно-культурологическая система, основанная на интегрированном обучении курса иностранного языка с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязычной культуры, характеризуется целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени.
4. Система формирования интеркультурных коммуникативных умений включает в себя структурные (цель, содержание, формы, методы) и функциональные блоки (мотивационно-ценностный, информационно-образовательный, коммуникативно-регулятивный, познавательно-гуманистический). Интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений представлена двумя блока-

ми общепрофессиональной подготовки (учебной, самообразовательной) и двумя блоками специальной подготовки (интеркультурной, лингвистической). Интеркультурный блок специальной подготовки включает в себя следующие подблоки: культурологический, общепсихологический и этнологический. Лингвистический блок состоит из языкового и речевого подблоков. Особенности системы формирования интеркультурных коммуникативных умений являются: интеграция общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность.

5. Нами выявлены имитирующе-воспроизводящий, комбинирующе-исследовательский, профессионально-творческий уровни сформированности интеркультурных коммуникативных умений. При переходе от одного уровня к другому качество сформированности интеркультурных коммуникативных умений увеличивается.

1.3. Педагогические условия эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений

Разработка системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов привела нас к необходимости выявления условий её эффективного функционирования и развития.

Прежде чем определить комплекс необходимых и достаточных условий, поясним, что *«условие – это философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может... Условие составляет ту среду, обстановку, в которой последнее возникает, существует и развивается»* (167, с. 497).

Так как мы используем понятие «условие» в педагогических целях, то необходимо обратиться к его педагогическому осмыслению.

Рассматривая данное понятие в контексте педагогических исследований, мы согласны с мнением Н.М.Яковлевой, которая не считает необходимым принимать во внимание всю совокупность объектов, составляющую среду данного педагогического явления, так как в этом случае в их число попадают и случайные объекты, не оказывающие на него никакого влияния. С другой стороны, в число педагогических условий включаются внутренние характеристики самого объекта (191).

Вообще говоря, *«педагогическим условием называется совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его существования, обеспечивающая успешное решение поставленной задачи»*(166, с. 50 – 51).

Нашей задачей является выявление условий, необходимых и достаточных для функционирования и развития разработанной нами системы. *«Необходимые условия – это те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; достаточные условия, которые непременно вызывают данное действие»* (169, с. 623).

Проанализировав современную педагогическую литературу по проблемам подготовки специалистов в высшей школе, мы выделили несколько групп педагогических условий. К ним относятся: учебники, программы, системы творческих задач, проблемных ситуаций (И.М.Богданова, В.М.Горбунова и др.); применение комплекса методов и форм в зависимости от содержания и особенностей изучаемого материала (В.И.Андреев, А.А.Вербицкий, Н.И.Виноградов и др.); учет особенностей познавательных процессов студентов и особенностей формирования их мотиваций (В.П.Пустовойтов, З.В.Семенова, З.С. Шевчук и др.).

Результат воздействия тех или иных педагогических условий на систему можно представить как функциональную зависимость от переменных и параметров, которыми мы можем управлять, и, которыми мы управлять не можем. Применительно к интегративно-культурологической системе условия могут рассматриваться как необходимые обстоятельства, обуславливающие систему и дающие ей развитие. Для выявления комплекса таких педагогических условий были выбраны следующие пути:

- определение социального заказа высшей школе к качеству подготовки специалистов;
- выявление специфики процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов;
- использование возможностей системного подхода;
- использование возможностей ценностно-культурологического подхода;
- учет особенностей построенной системы.

Социальный заказ высшей школе к качеству подготовки специалистов на современном этапе определяется, прежде всего, глобальными изменениями в жизни нашей страны и во всем мире. Изменение социально-экономических и политических условий неизбежно влекут за собой изменения требований к системе высшего образования. Процессы мировой интеграции выдвигают задачу воспитать уважение к своей и чужой культуре, научить человека жить и осознанно действовать в разных культурных системах как в естественной среде, по-

этому система подготовки студента в высшей школе должна быть ориентирована не только на интересы общества, но и на интеркультурные и духовные потребности личности. Реализация этой задачи напрямую зависит от языковой компетентности, от развитости интеркультурных коммуникативных умений, а также психологической готовности к интеркультурной коммуникации.

Говоря о специфике формирования интеркультурных коммуникативных умений в высшей школе, необходимо отметить, что её особенностями являются: развитие индивидуально-психологических качеств будущих специалистов; специальная языковая и речевая подготовка; целенаправленная психологическая подготовка, овладение основами культурологии, изучение особенностей интеркультурного общения.

Ещё одним из путей определения условий успешного функционирования системы формирования интеркультурных коммуникативных умений мы считаем использование возможностей системного и ценностно-культурологического подхода. Системный подход позволяет сосредоточить наше внимание на изучении совокупности взаимосвязанных свойств, методов и процессов, необходимых для создания организованного и целенаправленного влияния на формирование профессиональных качеств личности. Ценностно-культурологический подход обеспечивает формирование личности будущего учителя, способной к культурной идентификации, позитивному отношению к культурным ценностям, выраженному в их осознании как потребностей, мотивирующих поведение и воспитывающих толерантное отношение к проявлениям иноязычной культуры.

Для выявления комплекса педагогических условий, обеспечивающего эффективное функционирование и развитие интегративно-культурологической системы мы учитывали особенности построенной нами системы, в частности: интеграцию общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность.

При этом мы полагаем, что совокупность условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемого явления и, в то же время, учитывал бы изменяющийся характер профессиональной подготовки будущих специалистов. Такой подход позволяет нам дать следующее определение: *педагогические условия эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы представляют собой совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, требований, предъявляемых системе, соблюдение которых способствует эффективному формированию интеркультурных коммуникативных умений.*

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы предполагаем, что формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов в рамках созданной интегративно-культурологической системы будет протекать более успешно при следующих условиях:

- 1) развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения;
- 2) введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры;
- 3) разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла;
- 4) использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

Рассмотрим подробнее эти условия и их актуальность на современном этапе.

1-е условие – развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения.

Учитывая новые аспекты общеобразовательной ценности иностранного языка как учебного предмета, мы имеем в виду, что их реализация связана с

развитием у студентов способности понимать цели и мотивы формирования интеркультурных коммуникативных умений для адекватного реагирования на проявления специфики речевого и неречевого поведения представителей иноязычной культуры. В связи с этим, мы рассматриваем развитие положительной мотивационной сферы будущего учителя при формировании интеркультурных коммуникативных умений, необходимых для эффективного осуществления интеркультурного общения.

В процессе формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов необходимо обратить внимание на положительное отношение к иностранному языку, культуре другого народа, говорящего на иностранном языке, посредством представления о достижениях национальных культур (собственной и страны изучаемого языка) в развитии общечеловеческой культуры. Таким образом, формирование интеркультурных коммуникативных умений, как и любых других умений, невозможно без соответствующей мотивации, а для этого необходимо разработать средства управления развитием положительной мотивационной сферы личности обучаемого на основе ценностных установок интеркультурного общения. Учитывая то, что в своей работе мы исследуем процесс обучения студентов, важным для нас является изучение проблем мотивации учения, структуры мотивов учения, а также пути формирования положительной мотивационной сферы в процессе формирования интеркультурных коммуникативных умений.

Исследование мотивационной сферы было и остается остро дискуссионным и, к сожалению, трудно изучаемым вопросом, что и обуславливает множественность подходов к пониманию сущности мотивационной сферы, природы структуры, а также к методам её изучения (Б.Г. Ананьев, В.Г.Асеев, Л.И.Божович, Т.А. Ильина, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, С.Л.Рубинштейн, П.М.Якобсон и др.)

Основным методологическим принципом, определяющим исследование мотивационной сферы, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка

этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н.Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н.Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л.Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И.Божович), ориентировка в деятельности (П.Я.Гальперин) и т.д.

Чтобы разобраться в сущности мотивационной сферы, необходимо рассмотреть её состав: потребности, мотивы и цели. Потребности характеризуются основными признаками: смыслом (идейным содержанием), содержательной (предметной) и процессуальной (деятельностной) сторонами. Наши потребности осознаются в виде конкретных побуждений – мотивов к конкретным объектам, обстоятельствам и деятельности, в которых они удовлетворяются. *Мотив* – осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Возникая на основе потребности, мотив представляет её более или менее адекватное отражение. Мотив является определенным обоснованием и оправданием волевого действия, показывает отношение человека к требованиям общества (167, с.272).

Мотивационная сфера, представляя собой определенную систему потребностей и связанных с ними мотивов, характеризуется также целями и целевыми установками. Цель как неотъемлемый компонент мотивационной сферы является не просто предполагаемым результатом деятельности, а желаемым её результатом, то к чему человек стремится, осуществляя деятельность. Таким образом, *мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни.*

При изучении мотивационной сферы (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу и др.) продуктивным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. Анализ структуры мотивационной сферы позволил В.Г.Асееву выделить в ней а) единство процессуальных и дискретных характеристик, б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основание её составляющих (10). Важно также

положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы – не застывшее, статическое, а развивающееся, изменяющееся в процессе жизнедеятельности образование.

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям. В качестве таковых выступают: а) характер участия в деятельности (далекая – короткая мотивация по Б.Ф.Ломову) (111); б) социальная значимость (социальные – узколичные, по Г.М.Якобсону) (187); в) факт их включенности в саму деятельность или нахождения вне её (широкие социальные мотивы и узколичные мотивы, по Л.И.Божовичу) (26); г) определенный вид деятельности, например, учебная мотивация и др.

Исходя из того, что развитие положительной мотивационной сферы личности (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, П.М.Якобсон и др.) обусловлено психологической теорией деятельности, целесообразно рассмотреть мотивацию, являющуюся системообразующим фактором любой деятельности. Часть мотивационной сферы, которая формируется на определенном этапе жизни человека, называется *мотивацией*. В самом общем смысле мотивацию трактуют как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность (142, с. 219). Нас интересует мотивация учебной деятельности или мотивация учения. Мотивация учения – сложная психолого-педагогическая проблема, которой в различных исследованиях всегда уделялось достаточно внимания (П.Я. Гальперин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.). Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учебной деятельности. Современные ученые часто акцентируют в своих работах проблемы мотивации, справедливо отмечая, что становление положительной мотивации происходит в ходе обучения, и формирование мотивов представляет собой сложную задачу для преподавателя.

По утверждению П.М.Якобсона (187), наибольшей действенностью обладает мотивация, заложенная в самом процессе деятельности, связанная с наличием у обучаемых устойчивых познавательных интересов, с внутренними стимулами. Положение о мотивации поведения, связанной с внутренними стимулами (А.Н.Леонтьев, П.М.Якобсон) очень важно для нашего исследования. Данное положение дает нам основание сделать упор на развитии познавательного интереса у обучаемых, а также стремиться к тому, чтобы студенты осознавали мотивы своей деятельности и руководствовались интересом к изучению иностранного языка и культуры иноязычных стран. По мнению А.Н.Леонтьева, сознательность знаний характеризуется тем, какой смысл они приобретают для человека, т.е. студенты должны четко представлять смысл формирования интеркультурных коммуникативных умений для будущей профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы позволил нам констатировать следующее:

- мотивационная сфера личности включает в себя цель, потребность и мотив;
- мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей, в связи с чем, мотив является осознанной потребностью;
- динамика формирования интереса может быть представлена следующим образом: учебно-познавательный интерес - профессиональный интерес.

Анализ научной литературы, результаты собственных экспериментальных изысканий позволили нам определить структуру мотивов учения и пути развития положительной мотивационной сферы личности студентов на основе ценностных установок интеркультурного общения. Важнейшим аспектом подготовки студентов к интеркультурной коммуникации является формирование у них ценностных установок в сфере общения, что подразумевает: отношение к каждому партнеру по общению как к цели, а не как к средству; интерес к самому процессу общения, а не только к его результату; отношение к общению как к диалогу, а не монологу; терпимость к проявлениям национальной специфики немецкой и русской культуры.

При формировании у студентов интеркультурных коммуникативных умений необходимо давать установку на осознание необходимости интеркультурного общения. Так, согласно точке зрения Д.Н.Узнадзе, установка является первичным элементом ценностного отношения и характеризует исходную реакцию субъекта на воздействие внешней среды. «Возникновению сознательных психических процессов, – отмечает Д.Н.Узнадзе, – предшествует состояние, которое ни в какой степени нельзя считать психическим, а только физиологическим. Это состояние мы называем установкой, готовностью к определённой активности (162). Поэтому деятельность, способствующая удовлетворению потребностей, основанная на сознательном, социально-значимом отношении личности, побуждаемая её внутренней заинтересованностью, актуальной потребностью и осознанной целью, становится источником социальной активности.

В своей работе вслед за В.Г.Асеевым и Т.Ю.Марьенко (10;120), мы развиваем идею о том, что полноценное воспитание мотивационной сферы обучаемых должно включать два механизма формирования мотивов через деятельность: «снизу вверх» – от деятельности к более устойчивым мотивационным образованиям и «сверху вниз» от примера, идеала, внешне осознаваемых мотивов к внутренне принятым, реально действующим мотивам. Недооценка обязательного единства этих механизмов приводит на практике к недостаточной развитости ценностных мотивов учения и положительной мотивационной сферы обучаемых.

Опираясь на пути развития мотивации, выдвинутые В.Г.Асеевым, А.Н.Леонтьевым, Т.Ю.Марьенко и др., а также исходя из диалектического взаимодействия мотивации и деятельности, предлагаем осуществление следующей стратегии педагогических действий:

- непосредственное воздействие на мотивацию через разъяснение, убеждение и стимуляцию внутренней работы по самосознанию, переосмыслению себя и окружающей действительности;
- воздействие на мотивацию через высокую организацию учебно-познавательной деятельности студентов.

Итак, процесс формирования положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения станет успешным, если реализуется:

- единство целей формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов в процессе обучения;
- понимание студентами общения на иностранном языке как способа актуализации и реализации собственной личности, как особого пути самоутверждения;
- стимулирование процессов, обеспечивающих осознание студентами значимости овладения данными умениями для будущей профессиональной деятельности;
- деятельностный, когнитивный, творческий, интеркультурный характер процесса обучения;
- использование организационных форм теоретической и практической деятельности, направленных на развитие познавательного интереса у студентов.

Таким образом, исследования в области педагогики и психологии показывают, что ни одна педагогическая концепция не может быть реализована, если она недостаточно полно учитывает мотивационную сферу деятельности. В этой связи, в качестве одного из основополагающих условий функционирования системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов мы выделяем условие – развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения. Кроме того, мы считаем, что в процессе создания положительной мотивационной сферы личности студентов сильным мотивирующим фактором могут выступать сами интеркультурные коммуникативные умения, сформированные на достаточном уровне.

2-е условие – введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры

Изменения в современной культурной и духовной жизни, трансформирующие характер межэтнического взаимодействия в российском обществе, а также деятельностный характер учебного предмета «Иностранный язык», его многофункциональность, новые подходы к целям и задачам требуют, чтобы его содержание не ограничивалось узким объемом знаний по одному предмету, а очерчивало практически весь объем жизненных ситуаций и проблем знаний культуры, истории стран, этики интеркультурных контактов, менталитета и этнонациональных особенностей народов изучаемых стран.

История научного интереса к проблеме этнокультурных особенностей восходит к философским трудам Д.Юма, классической этнографии и антропологии Ф.Боаса, Л.Г.Моргана, У.Р.Смита, Э.Тэйлора. В настоящее время интерес к исследованию этнокультурных особенностей в России стремительно растет. Среди наиболее ярких исследователей этнических особенностей, черт национального характера, межэтнических контактов – Г.М.Андреева, Ю.В.Арутюнян, А.А.Леонтьев и др.

С развитием наук о человеке и обществе проблема культурных различий и интеркультурных взаимодействий оказалась в поле зрения этнологии, истории культуры, кросс-культурной, этнической психологии и этнопедагогике.

Этнопедагогика – сравнительно молодая ветвь педагогической науки. Впервые термин «этнопедагогика» был использован в нашей стране в 1972 году. Б.З. Вульф определяет *этнопедагогика* как педагогику того или иного этноса, основанную на особенностях его мироощущения и культурно-исторического развития (42, с.147). Под этносом обычно понимают этническую общность как исторически возникший вид устойчивости социальной группировки людей, представленный народностью или нацией, которая и дает название этой общности, например, русский, татарский, французский и др. этносы. Этносу присуще свое мироощущение (менталитет) – совокупность умственных навыков и духовных установок. Менталитет, как системное образование, определяет социальное своеобразие национальной личности, является сердцевинной её духовной жизни.

Если проанализировать представленность этнопедагогического направления в практике преподавания иностранных языков, то выясняется, что наименее разработанными в пособиях по немецкому языку являются этнокультура, народные традиции немцев и русских. В учебниках широко представлены тексты страноведческого характера, дающие информацию о немецкоязычных странах, городах, достопримечательностях, знаменитых людях, но имеется мало информации об этнической культуре страны изучаемого языка.

Для решения основной задачи обучения иностранным языкам (развитие способности использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур) становится неэффективным обучение лингвострановедению, как набору сведений о географии, политике, культуре стран. Появляется потребность в подготовке студентов к коммуникации на уровне национального менталитета, что предполагает введение в контекст обучения иностранным языкам идей этнопедагогики. Для нашего исследования, в частности, представляет интерес изучение духовной культуры, системы традиций и обычаев немцев в сопоставлении с родной этнокультурой.

Национальная культура раскрывается, прежде всего, через духовную культуру народа. Духовная культура подразумевает «высшие» создания человека: произведения искусства, науки, литературы, религии, фольклора. Возрождение духовной культуры призвано защищать молодое поколение от разрушающего воздействия технократической культуры. На наш взгляд, необходимо формирование культурологического сознания молодежи, приводящее к осмыслению моральных ценностей всего человечества. Духовность, являясь мерилем культурных ценностей, связана с национальными традициями, отраженными в уме народа.

По поводу трактовки понятия «традиция» велись и ведутся дискуссии. Изучению формирования, функционирования, изменений традиций посвящены работы Э.С.Маркарян, Э.Шилз, С.Эйзенштадт и др. Для нашего исследования представляет интерес следующее определение данного понятия: «Культурная традиция – интегральное явление, выражающее социально стереотипизирован-

ный групповой опыт, который аккумулируется и воспроизводится в обществе» (122, с. 49).

Духовная культура, народные традиции, социально-этические нормы составляют основу этнопедагогики, выступая также важнейшим средством воспитания студенческой молодежи. «Реализация этнопедагогической концепции есть не только национально-региональная проблема, а всемирная. Традиционная педагогическая культура есть сфера самопознания и взаимного знания, самоуважения и взаимного уважения» (37, с.122). Эту мысль академика Г.Н.Волкова мы рассматриваем как основополагающую для формирования интеркультурного потенциала личности студента при обучении иностранным языкам в контексте диалога культур.

Культура потенциально многомерна и разнообразна в своих проявлениях, её актуализация, раскрытие её свойств и возможностей происходит лишь в соприкосновении с другой культурой. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже. Между ними как бы начинается диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур» (15, с.14). Владение иностранным языком со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого личность приобщается к мировой культуре. Однако представляется аксиоматичным, что диалог культур может быть реализован только на осознанной национально-культурной базе родного языка. Такой диалог возможен лишь при условии осознания студентами своей собственной национальной культуры и соответственно родного языка.

Итак, в условиях приобщения молодого поколения к культурным ценностям европейских стран при обучении иностранным языкам большое значение имеет осознание значимости этнических культурных ценностей, заложенных в культуре родного народа на основе сопоставительного изучения языков и культур, их влияния друг на друга, взаимодополняемости, в мировом процессе общечеловеческой культуры. Наилучшие результаты дает даже не сопоставительный (автономное описание двух коммуникативных культур с последующим со-

поставлением), а именно *контрастивный подход* (систематическое рассмотрение отдельных фактов родного коммуникативного поведения в сопоставлении со всеми возможными способами выражения данного смысла в сопоставляемой культуре).

Контрастивный подход позволяет наиболее надежно выявить и описать как общие, так и несовпадающие признаки коммуникативного поведения народов. Под *коммуникативным поведением* И.А.Стернин в самом общем виде понимает совокупность норм, правил и традиций общения народа (158, с.279). Коммуникативное поведение – это ещё и компонент национальной культуры. Поэтому изучение коммуникативного поведения определенной нации дает возможность выявить национально-культурную специфику, раскрыть особенности общения того или иного народа. В интересах нашего исследования при формировании интеркультурных коммуникативных умений у студентов изучение современного немецкого коммуникативного поведения в сопоставлении с русским имеет большое теоретическое и практическое значение. Во-первых, Германия на сегодняшний момент является главным стратегическим партнером России в Европе. Это означает укрепление и интенсификацию дальнейших экономико-политических и культурных связей между этими странами, что и предопределяет необходимость изучения специфики общения немцев и русских. Во-вторых, Германия – это страна с богатыми культурными традициями, своеобразным национальным колоритом. Для адекватного общения с представителями данного народа важно принимать во внимание национально-культурную специфику их коммуникативного поведения.

Контрастивное описание позволяет выявить формы проявления национальной специфики коммуникативного поведения русской и немецкой культуры:

1. *Отсутствие национальной специфики*: те или иные коммуникативные признаки обеих культур совпадают.
2. *Наличие национальной специфики*:

- а) несовпадение отдельных характеристик коммуникативных признаков, действий в сопоставляемых культурах;
- б) эндемичность коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур (то или иное коммуникативное явление может присутствовать только в одной из сравниваемых культур);
- в) коммуникативная лакунарность – отсутствие того или иного коммуникативного признака или факта в данной культуре при наличии её в сопоставляемой.

Студенты должны уметь отмечать контрасты в повседневной жизни и культуре носителей языка. Обучение иностранному языку на основе культурного контраста характеризуется восприятием общего и различного. У студентов должно быть развито контекстуальное понимание культурных различий и мировоззрения. При этом у них формируются умения, включающие эмпатию, а также когнитивные навыки осмысления того, как их поведение будет восприниматься с позиции другой культуры. Для выявления контрастов обучаемые должны вывести интеркультурные признаки явления, сравнить их с соответствиями в родном языке и культуре, обсудить проблему и научиться делать выводы.

Все это является особенно актуальным в настоящее время, так как значительно интенсифицировалась работа различных центров международного сотрудничества, а вместе с ней и культурный обмен между Россией и странами Западной Европы, в том числе и Германией. В частности, продуктивна деятельность института им. Гете (г. Москва), в рамках которой преподаватели высшей школы, аспиранты выезжают в Германию на стажировку. Активизировался обмен школьниками и студентами, поэтому очевидной становится потребность общества в учителе, владеющем интеркультурными коммуникативными умениями, являющемся посредником в общении двух или нескольких культур.

Для формирования интеркультурных коммуникативных умений и эффективного функционирования интегративно-культурологической системы важным условием, на наш взгляд, является включение в контекст обучения идей

этнопедагогике с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения немцев и русских. Для реализации данного условия предлагаем следующие пути педагогических действий:

- развивать у студентов способность видеть общность людей, принадлежащих к разным социумам и их специфические особенности, обусловленные национальными факторами;
- обучать пониманию и принятию различий и общности в разных моделях действительности, в мироощущениях, специфике поведения (в том числе и речевого) представителей иных культур;
- на основе сопоставления национально-культурных особенностей двух лингвокультурных общностей определять наиболее трудные для усвоения факты и явления действительности;
- воспитывать у обучаемых глубокое уважение к национальным традициям, обычаям, духовной культуре, культурному достоянию родной страны;
- включать в процесс изучения иностранного языка аутентичные материалы (тексты, стихи, сказки, песни, видеоматериалы и др.);
- использовать активные формы обучения (проблемные задания, ролевые игры интеркультурной специфики), способствующие более глубокому усвоению особенностей иноязычной культуры.

Таким образом, мы считаем, что введение в процесс обучения студентов педвузов идей этнопедагогике (духовной культуры, народных традиций), а также использование контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения немцев и русских способствует постижению собственной культуры в контексте мировой цивилизации, помогает более глубокому осмыслению культуры своей страны в сравнении с культурой Германии, что влияет, в конечном итоге, на повышение эффективности процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих учителей.

3-е условие – разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла

С начала 90-х годов произошли существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков в России. Происходящие в последнее время взаимопроникновение и взаимодополняемость научных дисциплин требуют определенного пересмотра устоявшейся структуры воспитания и обучения. Проблема интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам стоит давно. В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, её историей, традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным.

Говоря об интеграции в преподавании иностранных языков, необходимо вникнуть в суть самой интеграции. Идеи интеграции использовались как в отечественной, так и в зарубежной дидактике с давних времен (А.Дистервег, Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский). В философии под интеграцией понимается процесс объединения объектов в единое целое.

Нас интересует возможность проведения интеграции в учебном процессе. Поиски эффективных путей повышения качества образовательного процесса в высшем учебном заведении вызвали к жизни появление и внедрение в учебный процесс современных технологий, основой которых является *интеграция*, призванная формировать у обучаемых гибкие, мобильные, многофункциональные знания.

Необходимо отметить, что в отечественной педагогической науке разработаны многие аспекты феномена интеграции в образовательном процессе. Исследователями накоплен богатый практический опыт организации интегративного обучения в вузах и других образовательных учреждениях (Н.С.Антонов, В.С.Елагина, В.Н. Максимова, С.А. Крестников, Л.М.Ситдикова и др.).

В проведённых педагогических исследованиях рассмотрены разные аспекты интеграции: интеграция как педагогическая категория (С.И. Архангель-

ский, Ю.С.Тюнников и др.); способы, средства и формы применения интеграции (Н.Ш.Сабилов, И.П.Яковлев и др.); методологический подход к определению категориального аппарата проблемы интеграции в педагогике (В.Ткаченко и др.).

Под интеграцией образования мы понимаем процесс взаимопроникновения и взаимообогащения учебных дисциплин, призванный формировать у обучающихся гибкие, многофункциональные умения.

Необходимость создания интегрированных учебных курсов на основе интеграции иностранного языка с другими дисциплинами не раз отмечалась в отечественной и зарубежной научно-методической литературе (23; 66; 181; 197 и др.). Это связано со следующими особенностями данной учебной дисциплины.

По мнению И.А. Зимней, иностранный язык как учебная дисциплина «беспредметен», «беспределен». Он является носителем информации, формой её существования в индивидуальном и общественном сознании (68, с.32 – 33). Из этого следует, что иностранный язык обладает особой способностью интегрировать разнообразные сведения, что позволяет ему стать организующим предметом, на основе которого возможно слияние нескольких учебных дисциплин в одну.

Различными исследователями подчеркивается тот факт, что фрагментарное знание не способствует пониманию носителей языка. Интегрированные языковые курсы, с точки зрения зарубежных и отечественных исследователей, несут в себе возможность многомерного понимания действительности и роли языка, также многократно повышая мотивацию учения и формируя у обучаемых целостное восприятие мира и себя как активной личности в нём.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы находим возможным разработку и внедрение в образовательный процесс педагогического вуза учебного курса на основе интеграции немецкого языка и предметов гуманитарного цикла (русская и немецкая культура, русская и немецкая литература, психология общения). Интеграция на основе данных учебных дисциплин подразумевает

включение в учебный курс немецкого языка компонентов, составляющих знания по культурологии, литературе, психологии.

Интеграция иностранного языка и культуры реализуется в комплексе с углублением знаний по родной культуре и языку с последующим осмыслением студентами вклада соизучаемых культур в более глубокий культурный пласт. Таким образом, диалог культур предстает на трех уровнях: уровня диалога национальных культур, уровня интеграции изучаемых культур в более глубокий пласт (на федеральном уровне) и уровне мировой культуры. Данный курс обучения предполагает формирование у студентов адекватной современному уровню знаний картины мира и интеграции личности в систему национальной и мировой культуры.

По мнению Е.И.Пассова, главной задачей должно быть не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование обучаемых на базе новой культуры в её диалоге с родной. Овладение культурой есть постижение ценностей народа (136). Только «пережив» родную культуру в живой её соотнесенности с культурами стран изучаемых языков, можно стать настоящим гражданином Отечества и полноправным гражданином мира.

В то время как содержание обучения иностранным языкам должно быть нацелено на приобщение не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка. Обучение языку через культуру народа, населяющего страну изучаемого языка (а точнее через диалог своей национальной культуры и культуры другого народа), необходимо осуществлять постоянно. В этой связи становится актуальным изучение фоновых знаний. Словарь лингвистических терминов дает следующее определение этого понятия: «Фоновое знание – background knowledge. Обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» (155, с. 498). Фоновые знания потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях),

понятиях, отражающих явления общественного характера и т.п. Наличие общих знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. В ходе обучения студенты должны усвоить определенный объем фоновых знаний.

В.П.Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая личность» для успешного общения в ситуациях интеркультурной коммуникации: 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения (173).

Обучение иностранному языку как средству межкультурной коммуникации ставит задачу интегрировать «чужое» в процессе передачи языка и культуры. Но речь в данном случае не идет о системном представлении страноведческой информации, а о «тематизации» чужого мира (чужая культура становится темой обучения). Источниками для отбора фоновых знаний должны послужить литература, искусство, а также возможный опыт общения с носителями языка (148).

Культура как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в ходе его эволюции, транслируется в школе через каждый учебный предмет, в особенности через гуманитарные предметы. Литература, один из тех предметов, которые активно приобщают учащихся к явлениям и фактам отечественной и мировой материальной и духовной культуры, к культурным реалиям прошлого и современности, к системе духовно-нравственных и эстетических ценностей своего и других народов.

По мнению Л.С.Выготского (43), предметы гуманитарного цикла и, в особенности, литература, обладают особенной силой воздействия – «катарсисом», что определяет её высокие воспитательные возможности. Своеобразие литературы в том, что она оперирует словесными художественными образами и потому опирается на все богатство языка. Лишенные прямой зрительной досто-

верности, обращенные к человеческой фантазии, к миру эмоций, к разуму, облеченные в «привычную» форму речи, её образы обладают большой силой воздействия на читателей, приглашая их к диалогу, к сотворчеству и, тем самым, приобщая их к духовным исканиям художников слова, к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества (41, с. 4).

Литературные произведения, являясь фактом духовной культуры народа, аккумулируют и в отраженном виде представляют самые разные стороны национальной духовной и материальной культуры. Культуроведческий аспект изучения литературы предполагает выявление содержащейся в ней культурной информации. Литературные произведения при этом не становятся лишь предметом культуроведческого рассмотрения, а сохраняют свою значимость как явления литературы, поскольку культурные реалии воспринимаются не сами по себе, а в соотносённости со всей его образной системой.

Культуроведческий аспект изучения литературы реализуется в форме «диалога культур», которая позволяет любой культуре сохранить её национальную самобытность. Диалог культур помогает взглянуть на родную культуру (литературу) со стороны и понять неродную культуру (литературу) как иную, а не чуждую. При этом решается сложная задача переключения студентов в другую культуру без отчуждения от родной. Иностранный язык используется как база для переосмысления родного языка и культуры, помогает сопоставить родной и иностранный языки, свою и чужую культуру.

Наряду с введением в интегрированный курс материала по культуре и литературе Германии и России, мы считаем важным также включение в содержание данного курса изучение основ психологии общения, что позволит студентам овладеть нормами интеркультурной коммуникации.

Вступление в интеркультурное общение зависит от того, насколько коммуниканты смогут устанавливать контакты, сопереживать и понимать собеседника как представителя определенной социальной группы. Умение вести себя в обществе, произвести впечатление на окружающих, связано с элементарными правилами поведения и воспитанностью каждого человека. Для каждой культу-

ры характерны свои представления о значимости тех или иных фрагментов поведения, а значит и свои соотношения обязательных, т.е. общепринятых, и индивидуальных поведенческих норм (12). Необходимость упорядочения поведения вызвана тем, что без общепринятых норм общество вряд ли бы могло существовать и функционировать как социальная система.

В настоящее время, когда интеркультурные контакты стали намного более доступными для россиян, знания об особенностях общения в разных культурах будут отнюдь не лишними. «Языковые ошибки, допущенные иностранным партнером, легко воспринимаются как естественное дело. Всё-таки собеседники понимают друг друга. Однако чем лучше человек владеет языком, тем выше ожидания к нему по отношению соблюдения культурных норм. Языковые ошибки прощаются, а культурные часто не распознаются как таковые» (14, с.383). В процессе обучения иностранному языку необходимо знакомить студентов с влиянием культурного разнообразия на нормы, роли и правила общения в культурах, на особенности вербальной и невербальной коммуникации, на протекание социально-когнитивных и аффективных процессов во время интеркультурного взаимодействия.

На основе изложенного, мы предполагаем, что процесс обучения с использованием интегрированного курса будет успешным, если использовать следующие педагогические стратегии:

- при определении проблематики курса обеспечить интеграцию тем и насыщенность содержания, которое должно включать материалы отечественной и зарубежной культуры, учитывать развитие личностных предпочтений обучаемых;
- ориентировать студентов относительно связи между языком и культурой страны изучаемого языка, особенностями проявления национальной специфики в интеркультурном поведении её представителей, а также относительно черт сходства и различия в культурах страны изучаемого языка и родной страны;

- включить в курс обучения иностранному языку фоновые знания, которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности (пословицы, афоризмы, фразеологизмы, реалии и т.д.); а также культуроведческий материал о национальных традициях, социально-этических нормах поведения, принятых в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового общения;
- знакомить студентов с литературными произведениями страны изучаемого языка, углублять знания по родной литературе с целью нахождения аналогичных образов, типологических сходжений;
- развивать у обучаемых потребность самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, справочную и художественную литературу, средства массовой информации;
- обучать будущих специалистов использованию иностранного языка как средства общения при каждой встрече с его носителями, развивать потребность в самостоятельном изучении иностранного языка в свободное время.

В итоге следует заметить, что изучение иностранного языка обедняется в том случае, когда целями его преподавания являются исключительно заучивание лексики, грамматических правил и форм речевой деятельности. Созданный нами курс обучения иностранному языку интегрирует в процессе обучения сведения из различных областей знаний (культурологии, литературы, психологии), что способствует развитию у студентов оценочно-эмоционального отношения к миру, развитию взаимопонимания и толерантности, осмыслению и углублению знаний по родному языку, литературе и культуре.

Таким образом, мы полагаем, что введение курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла, будет способствовать повышению эффективности процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей.

4-е условие – использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения

Прежде чем приступить к рассмотрению ситуативно-игрового подхода в обучении иностранным языкам, опишем в общих чертах специфику образовательной сферы на современном этапе.

В настоящее время исходным во взаимоотношениях между государством и личностью является понимание последней как субъекта истории, активного деятеля. Общество конституционно провозглашает приоритетность своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Новая парадигма отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования, требующей, в свою очередь, проведения новой образовательной политики (177).

На смену педагогике 60-70-х годов, как науке о целенаправленном воздействии обучающего на обучаемого с целью обучения и воспитания, пришла новая лично-ориентированная концепция образования. В соответствии с этой концепцией система образования нацелена на свободное раскрытие личности обучаемого. Это значит, применительно к обучению иностранному языку, что процесс обучения должен исключить малоосознанную активность студентов на уровне речевого поведения и, следовательно, развить способность осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно. Последнее дает возможность приблизить процесс обучения к процессу овладения иностранным языком в естественной языковой ситуации (45). И, если мы хотим, чтобы процесс обучения иностранному языку приближался по своим основным параметрам к процессу овладения языком в естественной языковой ситуации, то мы «...призваны создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межчеловеческими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» (144, с.101).

Научить творческому использованию языка можно только в ходе активного общения студентов на этом языке. Поэтому способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми интерактивными формами обучения. Речь идет о так называемых приемах, «симулирующих» ситуации реального речевого общения (101).

Данные предпосылки заставляют нас обратиться к рассмотрению ситуативно-игрового подхода в обучении иностранным языкам, как одного из важных педагогических условий при формировании интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Вопросы использования ситуативно-игрового подхода с достаточной полнотой и последовательностью разработаны в ряде исследований (А.А.Вербицкий, О.А.Колесникова, Н.Г.Кравченко, Р.П.Мильруд, В.Л.Скалкин и др.). Существуют многочисленные исследования, раскрывающие теоретические и практические вопросы, связанные с применением ситуаций в обучении (И.Л.Бим, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Р.П.Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И.Пассов, Г.В.Рогова и др.).

Анализ опыта преподавания немецкого языка в Челябинском государственном педагогическом университете показывает, что приобщение будущих педагогов к фрагментам немецкоязычной картины мира ограничено отсутствием многих стереотипных ситуаций общения, свойственных социуму страны изучаемого языка. Многие трудности при обучении иностранному языку вызывают такие ситуации общения, как установление личных контактов, написание писем, беседы по телефону, проведение встреч и т.д. Носители русского языка имеют ограниченные знания стратегий коммуникативного развертывания вышеназванных ситуаций, не владеют языковыми сигналами их структурирования и взаимодействия в них.

В связи с этим мы полагаем, что наиболее адекватным методом обучения для целей нашего исследования является создание *ролевой игровой ситуации*. Используя в процессе обучения ролевую игровую ситуацию, мы определяем её вслед за А.А.Леонтьевым (99; 102) и О.Н. Гурьяновой (53) как разновидность коммуникативного упражнения, представляющего собой совокупность значимых для формирования коммуникативных умений речевых и неречевых условий, в основе которых лежат реальные ситуации речевого общения, побуждающие обучаемых как носителей определенных ролей к конкретному высказыванию.

Отличие ролевых игровых ситуаций от различных других игровых заданий состоит в том, что в ролевой игровой ситуации учащийся «исполняет учебно-ситуативную роль, он идет от роли к тексту, к созданию собственного речевого продукта» (92), в то же время как при других игровых видах работы не привлекается никакой другой вид деятельности, кроме запоминания, отсутствует элемент спонтанности высказывания, что отдаляет эти виды заданий от реальной жизненной ситуации. Ролевые же игровые ситуации призваны, в первую очередь, имитировать реальную жизненную ситуацию, при их проведении предполагается активная деятельность мышления, поскольку целью их является активно-творческое владение усвоенными знаниями, навыками и умениями.

При использовании ролевых игровых ситуаций особое внимание уделяется формированию у студентов потребности говорить на иностранном языке как первопричины этой деятельности (68, с. 3 – 4). Принятие и разыгрывание ролей, сам процесс игры, поощряющее подкрепление, отсутствие недовольства и порицания, знание результатов собственной деятельности – все это как бы «питает», поддерживает уровень актуальной потребности обучаемых (68, с.28). Именно поэтому, мы считаем, что ролевая игровая ситуация представляет собой оптимальный механизм формирования интеркультурных коммуникативных умений в силу специфики своей психологической организации и структуры.

Ролевая игровая ситуация как «основной способ достижения всех задач обучения – от самых мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор» (127, с.23 – 24) должна удовлетворять следующим требованиям:

- являться по сути своей речевой, т.е. иметь в основе своей ситуацию;
- обеспечить развитие конкретных навыков и умений в рамках устноречевой деятельности путем задания конкретного речевого действия и определения условий её осуществления;
- обладать структурой, аналогичной структуре упражнения: учебная задача, учебно-речевые действия, правила, речевой продукт и результат;
- прогнозировать речевой продукт в соответствии с необходимостью реализации основных функций общения и планируемой результативности;

- отражать содержание обучения, соответствовать этапу и условиям обучения;
- обеспечивать внутреннюю активность обучаемых.

Рольевые игровые ситуации должны стать, по-нашему мнению, средством, помогающим избежать коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

Результатом новых экономических отношений стала широкая доступность прямых контактов с культурами, ранее недоступными. Становясь участником интеркультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Недостаточность лингвосоциопсихологических и культурологических знаний об иноязычном социуме в интеркультурном общении может привести к «коммуникативным неудачам» или к так называемым *коммуникативным барьерам*.

Коммуникативные барьеры – барьеры затрудненного понимания. Непонимание обусловлено самыми разными причинами: недостаточный уровень владения иностранным языком, затрудненное восприятие речи на слух в силу фонетических особенностей различных социально-этнических групп, незнание социальных норм, ритуалов поведения, а также культурных традиций.

Остановимся подробнее на видах коммуникативных барьеров:

- 1) Языковые барьеры, которые возникают из-за неправильного выбора языковых средств для выражения мыслей на иностранном языке. В первую очередь, они вызываются грамматическими, лексическими и фонетическими ошибками.
- 2) Лингво-психологические барьеры могут возникнуть вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная застенчивость, скрытность, «некоммуникабельность»), или в силу сложившихся между общающимися различных психологических отношений: неприязни, недоверия и т.д.(б,с. 86 – 87).
- 3) Социально-этнические барьеры, основанные на культурных различиях. Непонимание и разного рода недоразумения могут возникать по причине различий в значениях одних и тех же языковых единиц в разных языках, под-

текста высказывания, основанного на культурных реалиях другой страны, на незнании языка жестов и традиций.

Общим положением является мнение, высказываемое большинством ученых-психологов, о стрессогенном воздействии новой культуры, о том, что контакт с иной культурой вызывает нарушение психического здоровья, более или менее выраженное психическое потрясение, для обозначения которого в кросс-культурной психологии введён термин «культурный шок». Исследователи рассматривают культурный шок как нормальную реакцию, как часть обычного процесса адаптации к культурному процессу и проявление стремления к более понятной, стабильной и предсказуемой среде (97, с.191 – 193).

Источником межкультурного непонимания могут служить различия в системе ценностей, структуре социокультурных связей и идеологий культурных групп. Чужая культура может истолковываться через ценности своей культуры. У обучаемых формируется предварительное представление о культуре изучаемого языка, различные предрассудки и стереотипы. *Стереотипы* можно рассматривать и как стереотипные представления обучаемых о культуре и представителях страны изучаемого языка, и как стереотипы речевого общения, поведения и мышления, которые изучающий иностранный язык должен освоить. Национальный стереотип коммуникантов тесно связан с их картиной мира и, очевидно, должен рассматриваться как совокупность устойчивых отличительных признаков, присущих представителям данной лингвокультурной общности: темперамент, склад мышления, жизненные установки и цели, отношение к себе и окружающим и т.д. (159).

Во избежание различных недоразумений в ситуациях интеркультурного общения будущим специалистам необходимо не только знание культурных традиций, обычаев, стереотипов партнеров по общению, но и усвоение определенных ритуалов вербального и невербального поведения, принятых в другой лингвокультурной общности. *Ритуалы* – это действия или фрагменты действий, которые соотносятся с конкретным событием, и для выполнения которых существуют специальные инструкции и указания (например, формы обраще-

ния, вежливости соотносятся с правилами этикета, нормами поведения в различных ситуациях) (204, с.7 – 17).

Правила и ритуалы поведения в ситуациях общения находят отражение в формах этикета. Речевой этикет понимается в широком смысле, как возможные стереотипы общения. В узком смысле речевой этикет – это национально-специфические правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности, соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений (171, с. 8).

Наряду с языковыми знаниями дополнительная информация о речевом этикете и его использовании в инокультурной среде помогает определить тип взаимоотношений, образовавшихся между участниками коммуникативного процесса. Эти взаимоотношения основаны на индивидуальном, пожизненно приобретённом опыте. Присвоение этого опыта радикально меняет общую структуру деятельности, формирует новые способы и формы поведения (161, с. 51).

Отвечая подобным требованиям, будущий специалист в ситуациях интеркультурного общения сможет эффективнее решить свои проблемы и установить взаимопонимание с представителями иноязычной культуры.

Коммуникативные барьеры, возникающие в результате контакта с иной культурой, не должны рассматриваться как симптомы некоторой патологии, а являются следствием отсутствия необходимых культурных навыков и знаний, которые могут быть получены путем культурного тренинга.

Вузовский курс иностранного языка призван носить коммуникативный характер, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями студентов. Выявление и уточнение данных потребностей становится возможным в результате исследований, предметом которых становятся лингвистические социолингвистические, культурологические особенности речекommunikативного поведения иноязычных партнеров, моделирование ими речекommunikативного сотрудничества в ситуациях интеркультурного об-

щения. В специально моделируемых ролевых игровых ситуациях иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и иноязычного партнера. Речь идет об обучении специальным речевым моделям, реализации стратегии коммуникативного взаимодействия в каждой ситуации.

Учитывая личностно-ориентированную концепцию учебно-воспитательного процесса, анализ психолого-педагогической литературы, а также сказанное выше, применительно к нашему исследованию для реализации условия об использовании ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров мы выбрали следующие направления педагогических действий в учебном процессе:

- приблизить процесс обучения иностранным языкам по своим основным параметрам к процессу овладения языком в естественной языковой ситуации;
- создавать атмосферу комфорта и свободы, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически использовать иностранный язык;
- затрагивать личность студента в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;
- обучать студентов умению не просто строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка, а стремиться при этом к достижению взаимопонимания с ними, с чужой культурой;
- включить в процесс обучения комплекс ролевых игровых ситуаций, созданный в соответствии со сферой общения, с учетом статуса речевого партнера, связанный с коммуникативной целью ситуации общения и с языковым материалом;
- знакомить обучаемых с правилами вербального и невербального этикета, принятого в стране изучаемого языка, а также рассматривать национальные стереотипы иноязычных коммуникантов;

- обучать студентов умению различать уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на полученные знания, в соответствии с культурным контекстом и коммуникативными целями общения;
- активизировать студента, делая его главным действующим лицом в процессе обучения, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса.

Подводя итог рассмотрению ситуативно-игрового подхода в обучении иностранным языкам с целью преодоления коммуникативных барьеров, мы подчеркиваем важность данного педагогического условия, выполнение которого обуславливает формирование у студентов неязыковых специальностей интеркультурных коммуникативных умений, предполагающих наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, также умения адекватно интерпретировать и принимать культурное многообразие партнеров по коммуникации в ситуациях интеркультурного общения.

Подведем итоги параграфа:

1. В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем *пути и способы взаимодействия комплекса мер учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей и обеспечивающего переход на более высокий уровень сформированности.*
2. Механизм выявления комплекса педагогических условий эффективного функционирования системы формирования интеркультурных коммуникативных умений включает учет социального заказа к подготовке студентов педвузов, выявление специфики процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений в высшей школе, использование возможностей системного и ценностно-культурологического подхода, а также учёт особенностей построенной системы.
3. Нами выявлен комплекс педагогических условий успешного функционирования интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений, включающий развитие положительной

мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения; введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры; разработку курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла; использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

4. Новизна выделенных педагогических условий эффективного функционирования интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей заключается в следующем: предложенные нами условия не рассматривались в комплексе; особенности каждого условия представлены в их характеристике.

Данный комплекс педагогических условий является необходимым для эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов, что, в конечном итоге, будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей. Достаточность предложенного нами комплекса педагогических условий будет доказана в экспериментальной главе данной работы.

Выводы по первой главе

1. Социальные преобразования в современном обществе, наметившиеся перспективные тенденции развития языкового образования в вузах России, связанные с её вхождением в общеевропейское общеобразовательное сообщество, обуславливают необходимость акцентировать внимание на повышении мотивации при обучении иностранным языкам, на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к свободному осуществлению интеркультурного общения. Особую актуальность приобретает проблема формирования интеркультурных коммуникативных умений, которые позволят студентам знать духовные истоки своего народа, обогащаться культурой других народов, прибегать к ценностям мировой цивилизации, проявлять толерантность, избегать национализма и межэтнических стереотипов.

2. *Интеркультурные коммуникативные умения* рассматриваются нами как результат овладения студентами определенным комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения, устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.

3. Наиболее уместным для целей нашей работы является *ценностно-культурологический подход*, который понимается нами как теоретико-методологическая стратегия формирования личности будущего учителя, способной к культурной идентификации, позитивному отношению к культурным ценностям, выраженному в их осознании и переживании как потребностей, мотивирующих поведение и воспитывающих толерантное отношение к проявлениям иноязычной культуры.

4. Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей может успешно осуществляться в рамках специально разработанной с позиций системного и ценностно-культурологического подхода *интегративно-культурологической системы*, которая предусматривает целенаправленное сочетание курса иностранного

языка с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязычной культуры, характеризуется целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени. Особенности системы являются: интеграция общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность.

5. Интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений может успешно функционировать и развиваться при наличии определенной совокупности условий. На основе теоретико-экспериментального исследования нами выявлен и обоснован следующий комплекс педагогических условий:

- развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения;
- введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры;
- разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла;
- использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

Данный комплекс педагогических условий эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений является необходимым. Достаточность данного комплекса педагогических условий будет доказана во второй главе нашей работы.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов

2.1. Цели и задачи опытнo-экспериментальной работы

В первой главе настоящей работы нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей, а также разработана система формирования данных умений, выявлены педагогические условия эффективного функционирования и развития этой системы. Теоретическое осмысление проблемы привело нас к следующим предположениям, которые требуют экспериментальной проверки:

- формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов может осуществляться только в рамках специально разработанной системы;
- педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность функционирования системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей, являются: развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения; введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, национальные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры; разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла; использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

Таким образом, нами были определены следующие основные цели экспериментального этапа исследования:

- проверить действенность разработанной нами системы для формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов;

- оценить эффективность предложенных нами условий при формировании интеркультурных коммуникативных умений.

На основании этих целей были сформулированы следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- определить уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов начальных курсов;
- оценить возможное повышение уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений в результате применения разработанной нами системы по сравнению с начальным уровнем;
- выяснить, повысится ли эффективность предлагаемой нами интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений при использовании части выявленных нами условий, а также при использовании всего комплекса условий.

Эксперимент позволяет доказать или опровергнуть научные предположения, обнаружить новые стороны явлений и процессов. Под педагогическим экспериментом понимается метод научного исследования, основанный на иницировании некоторого процесса (явления) или воздействия на данный процесс, на таком регулировании этого процесса, которое позволяет его контролировать и измерять, а также верифицировать принятые гипотезы (188, с.12).

Обратимся к описанию основных этапов опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа проводилась нами со студентами Челябинского государственного педагогического университета математического факультета. Всего в эксперименте приняло участие 220 студентов. Работа проводилась в несколько этапов.

Во время **первого**, диагностического, проводился констатирующий этап эксперимента. Констатирующий этап позволил нам выявить готовность студентов к исследуемому виду деятельности, определить уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов.

На **втором** этапе исследования, поисково-практическом, проводился формирующий эксперимент. На формирующем этапе эксперимента мы прове-

ряли эффективность интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений, создавали условия её успешного функционирования и развития. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты педагогического эксперимента позволил **третий обобщающий** этап эксперимента. Получение и обработка данных в ходе эксперимента осуществлялась с помощью экспертных, диагностических методов и методов математической статистики. Таким образом, вторая глава нашей работы будет посвящена подробному описанию данных этапов.

Экспериментальное обучение осуществлялось в течение трех лет на первом и втором курсах согласно общей программе обучения иностранным языкам студентов неспециализированных факультетов. Нами было сделано три среза: нулевой – в начале первого курса, первый – в конце первого курса, второй – в конце второго курса. В процессе обучения было выделено три группы.

Первая группа – контрольная (КГ). Это группа студентов, обучающихся в естественных условиях без внедрения системы формирования интеркультурных коммуникативных умений. Остальные две группы – экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2), то есть это группы студентов, в которых при различных условиях реализовывалась предложенная нами система:

ЭГ-1 – внедрена система при двух специальных условиях – развитии положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения и введении в контекст обучения идей этнопедагогике с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения немецкой и русской культуры;

ЭГ-2 – внедрена система при четырех специальных условиях – разработке курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла; применении ситуативно-игрового подхода; введении в контекст обучения идей этнопедагогике с использованием контрастивного подхода и развитии положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения.

Для получения достоверных результатов проводимого эксперимента нам необходимо выработать критерии, с помощью которых можно наиболее полно охарактеризовать степень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов.

Критерий (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) как средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности (164). Критерий – измеритель уровня. Между ними имеется определённая диагностическая связь, раскрыв которую, можно выработать наиболее оптимальную систему критериев (В.И.Журавлёв, В.И.Загвязинский, В.М.Полонский и др.). Под критериями развития интеркультурных коммуникативных умений будущего учителя нами понимаются показатели (существенные признаки), свидетельствующие о достижении того или иного уровня развития данных умений, некоторый результат их развития.

При определении критериев, мы исходим из следующих требований к их выделению и обоснованию: критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между компонентами всей системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными; критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о степени выраженности данного критерия; критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени.

Рассматривая владение студентами интеркультурными коммуникативными умениями как сложным интегральным образованием, мы пришли к выводу о необходимости использования в качестве основного критерия измерения в рамках разработанной нами системы такой достоверной характеристики, как продвижение студентов на более высокие уровни владения интеркультурными коммуникативными умениями.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме интеркультурного аспекта в образовании, а также по другим проблемам, граничащим с темой нашего исследования, изучения системы формирования

коммуникативных умений в высшей школе, изучения зарубежной литературы, а также, учитывая определение и классификацию интеркультурных коммуникативных умений, мы в качестве критериев уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений выделили следующие:

- мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия;
- способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера;
- готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

Выделенные критерии сформированности интеркультурных коммуникативных умений определяются нами по следующим показателям (см. табл.3):

Таблица 3

Система критериев сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов

Критерии	Показатели их проявления	Методы диагностики
1. Мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> - оценка роли интеркультурной информации; - оценка значимости интеркультурных коммуникативных умений для будущей профессиональной деятельности; - наличие мотивов, способствующих формированию интеркультурных коммуникативных умений 	Анкетирование, интервью, наблюдение, беседа
2. Способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера	<ul style="list-style-type: none"> - умение адекватно воспринимать интеркультурную информацию; - умение осуществлять стратегию и тактику речевого/неречевого поведения; - владение вербальными/ невербальными средствами для выражения мыслей, чувств, эмоций, намерений; - владение нормами интеркультурной коммуникации и умением осуществлять сравнительный анализ коммуникативного пове- 	Анкетирование, тестирование, анализ участия в ролевых игровых ситуациях, в ролевых играх

	дения русской и немецкой культур	
3. Готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию	- умение осуществлять поиск интеркультурной информации; - умение систематизировать и применять информацию о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка и лингвистическую информацию, необходимую для корректной интерпретации иноязычной речи; - владение компенсаторными умениями (лингвистическая и контекстуальная догадка; различные словари; жесты, мимика, пантомимика; пара- и экстралингвистические средства)	Тестирование, анализ и оценка контрольных работ

Основой для выделения качественного состояния в развитии какого-либо качества личности служит теория уровневого подхода. Под уровнем понимается отношение "высших" и "низших" ступеней структур каких-либо объектов или процессов. В педагогической литературе отмечены следующие пути перехода с уровня на уровень:

- усложнение развития элементов, приводящее к усложнению структуры;
- создание более совершенной системы отношений между элементами, т.е. создание более совершенной структуры с последующим доразвитием элементов до уровня развития структуры;
- одновременное совершенствование элементов и структуры (83).

Дадим качественные характеристики **низкому, среднему и высокому** уровням выделенных нами критериев сформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия

Низкий уровень:

У студентов нет осознанной потребности в изучении иностранного языка и иноязычной культуры. У них отсутствует положительное отношение к процессу формирования интеркультурных коммуникативных умений. Студенты

слабо осознают значимость интеркультурных коммуникативных умений для будущей профессиональной деятельности.

Средний уровень:

Студенты осознают значимость иностранного языка и интеркультурной информации для будущей профессиональной деятельности и проявляют интерес к поиску этой информации, умеют определять цель интеркультурного общения.

Высокий уровень:

У студентов развито активное положительное отношение к иностранному языку и процессу интеркультурной коммуникации. У них появляется потребность самостоятельно углублять и совершенствовать знания по иностранному языку и по культуре страны изучаемого языка. Испытуемые осознают значимость интеркультурных коммуникативных умений для будущей профессиональной деятельности.

Способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера

Низкий уровень:

Студенты не владеют умением адекватно воспринимать интеркультурную информацию, затрудняются в осуществлении речевого и неречевого взаимодействия в ситуациях интеркультурного характера, не владеют нормами осуществления интеркультурной коммуникации. Они не имеют собственного мнения по поводу особенностей иноязычной культуры и слабо осознают значимость своей национальной культуры.

Средний уровень:

Студенты частично воспринимают интеркультурную информацию в рамках пройденной темы, осуществляют ограниченное речевое и неречевое взаимодействие, используя соответствующие опоры и образцы. Владение вербальными/невербальными средствами общения, а также умением осуществлять сравнительный анализ коммуникативного поведения немецкой и русской культур носит ограниченный характер.

Высокий уровень:

Данный уровень характеризуется достаточно полным и адекватным восприятием интеркультурной информации. Студенты находят общий язык и правильный тон в ситуациях интеркультурного общения. Учитывая реакцию партнера, они управляют беседой и адекватно реагируют на высказывания собеседника, используя вербальные и невербальные средства выражения своих мыслей, чувств и эмоций. Они в достаточном объеме владеют умением сравнивать и обсуждать различные аспекты русской и иноязычной культур.

Готовность к творческой самостоятельной деятельности и самосовершенствованию

Низкий уровень:

Студенты слабо владеют умением осуществлять поиск интеркультурной информации, их участие в интеркультурной коммуникации сводится к наличию разрозненных знаний об особенностях страны изучаемого языка. Владение лингвистической информацией, необходимой для корректной интерпретации иноязычной речи, ограничено. Испытуемые слабо владеют компенсаторными умениями.

Средний уровень:

Студенты в отдельных случаях осуществляют самостоятельный поиск необходимой интеркультурной информации. У них развивается творческая активность, проявляющаяся в умении применять информацию о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка. Языковая и речевая подготовка позволяет лингвистически корректно интерпретировать иноязычную речь. Владение компенсаторными умениями носит ограниченный характер.

Высокий уровень:

В процессе поиска интеркультурной информации студенты осознают личностную позицию, связанную с выявлением способов собственной мыслительной деятельности; умело систематизируют и применяют лингвистическую и интеркультурную информацию. Уровень языковой и речевой подготовки позволяет самостоятельно строить свои действия, связанные с владением интер-

культурными коммуникативными умениями в условиях реальной жизни, а также организовывать индивидуальную работу по овладению этими умениями без предложенного образца. Студенты в достаточной мере владеют и правильно применяют компенсаторные умения в реальных (или приближенных к реальным) ситуациях интеркультурного характера.

В первой главе исследования при построении интегративно-культурологической системы анализ психолого-педагогической литературы и изучение учебно-познавательной деятельности студентов позволили нам определить 3 уровня владения интеркультурными коммуникативными умениями:

- имитирующе-воспроизводящий;
- комбинирующе-исследовательский;
- профессионально-творческий.

Для *имитирующе-воспроизводящего* уровня характерно пассивное отношение студентов к формированию интеркультурных коммуникативных умений. Студенты владеют базовыми знаниями о сущности интеркультурного обучения, имеют общее представление о сущности и содержании интеркультурных коммуникативных умений. Цели и задачи любой деятельности определяются преподавателем, который является основным источником информации. Учебные задачи решаются способом воспроизведения на основе предложенных схем, студенты лишь имитируют фрагменты чужой деятельности. У них нет осознания потребности в формировании интеркультурных коммуникативных умений. Участие в ситуациях интеркультурного общения пассивно вследствие несформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Комбинирующе-исследовательский уровень отличается большей осознанностью. Студентами в достаточной мере усвоены знания о сущности и содержании интеркультурных коммуникативных умений, о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, о психологии национального общения и об этикете. Сформирована осознанная потребность в этих знаниях для использования их в ситуациях интеркультурного общения. Развивается творческая активность, создается благоприятная атмосфера сотрудничества.

У студентов формируется потребность к самоинициации учебной деятельности по изучению иностранной культуры, т.е. работе над языком по собственной инициативе. В отдельных случаях студенты осуществляют самостоятельный поиск необходимой интеркультурной информации.

Профессионально-творческий уровень характеризуется проявлением инициативы в постановке вопросов и поиске путей их решения. Обстановка в группе эффективна для принятия совместных решений. Студенты свободно ориентируются в ситуациях интеркультурного общения и творчески применяют в них свои интеркультурные умения и знания иноязычной культуры для решения конкретных профессиональных проблем. У студентов проявляется заинтересованность и эмпатия к особенностям языкового и речевого поведения, связанных с национальной и интеркультурной спецификой, происходит осознание национально-культурной обусловленности языкового и речевого поведения.

Данные уровни мы рассматриваем одновременно и как этапы овладения интеркультурными коммуникативными умениями. При переходе от одного уровня к другому растет сформированность интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей.

Определенные нами уровни и критерии сформированности интеркультурных коммуникативных умений у будущего педагога в определенной степени относительны, так как, безусловно, существуют и другие. Мы считаем, что выделенные нами критерии сформированности вышеназванных умений отражают специфику исследуемого процесса. Именно поэтому они использовались нами как в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, так и для проверки эффективности разработанной нами интегративно-культурологической системы.

С целью оценки обучаемых по первому критерию – *ценностно-мотивационному отношению к процессу интеркультурного взаимодействия* – нами была осуществлена серия диагностических опросов студентов, индивидуальные беседы, наблюдение за участием студентов в учебном процессе, анкетирование.

Содержательную основу анкеты, предназначенной для студентов, составили вопросы относительно: а) наличия или отсутствия у них желания изучать иностранный язык и овладевать умениями, необходимыми для успешной коммуникации с иноязычными партнерами; б) мотивов, побуждающих их к изучению иностранного языка и иноязычной культуры; в) значимости для них интеркультурной информации о традициях, обычаях, национальной психологии, этикете страны изучаемого языка; г) необходимости формирования интеркультурных коммуникативных умений в рамках практических занятий по иностранному языку; д) перспективы использования интеркультурных коммуникативных умений в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

Для оценивания второго критерия – *способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера* – студентам были предложены различные специально разработанные задания.

Так, для оценки уровня развития умений адекватно воспринимать интеркультурную информацию, студентам предлагалось аудирование, предполагающее понимание обучаемыми иноязычной речи, построенной на программном языковом материале, предъявляемом в нормальном темпе преподавателем или в звукозаписи.

Для проверки уровня развития умений осуществлять стратегию и тактику речевого и неречевого поведения, а также владения вербальными и невербальными средствами для выражения мыслей, чувств, эмоций, студентам предлагались ситуации, темы которых варьировались, чтобы высказывания обучаемых не повторялись и дали, таким образом, возможность сделать контроль объективным. Ситуации на заданную тему содержали следующие функциональные типы высказываний: вступление в разговор с незнакомцем, представление себя, реакция на представление собеседника, привлечение внимания, приветствие и ответ на него, поздравление, приглашение в гости, принятие и отказ от приглашения, выражение радости, сочувствия, сомнения, уверенности/неуверенности и других чувств и состояний, осведомление, сообщение, описание факта и т.д.

Для оценивания уровня владения нормами интеркультурной коммуникации и умений сравнительного анализа иноязычной и родной культур мы использовали тестовые задания, обсуждение различных конфликтных ситуаций, возникающих в процессе интеркультурной коммуникации, а также составление карт интеркультурного взаимодействия, например, по ситуациям визита, знакомства, телефонного разговора и т.п.

Наличие *готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию* является составляющей любой групповой деятельности. Для оценивания уровня готовности студентов к самостоятельной творческой деятельности мы использовали тестовые задания, по поиску, обработке, систематизации и применению интеркультурной и лингвистической информации, необходимой для корректной интерпретации иноязычной речи. В качестве примера приведем образец такого тестового задания: «Найдите информацию об особенностях вербального и невербального поведения в ситуациях формального и неформального общения (на примере темы «Приглашение в гости и визит»). Какие источники вы использовали? Каковы национальные стереотипы и как они соотносятся с особенностями национальной психологии? Приведите примеры, в каких ситуациях интеркультурного общения вы можете использовать полученные сведения. Составьте и инсценируйте на базе полученной информации различные ситуации интеркультурного характера».

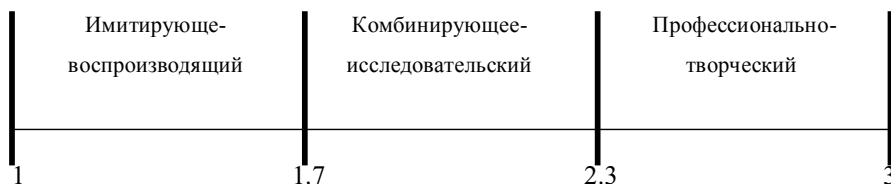
Для проверки готовности к самосовершенствованию студентам был предложен тест, составленный нами на основе теста В.И.Андреева «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию» (5; с.555 – 557).

Итак, нами были определены три критерия оценки сформированности интеркультурных коммуникативных умений. Оценка по каждому критерию была соотнесена с качественно описанным баллом – 1 – низкий уровень проявления показателя; 2 – средний уровень; 3 – высокий уровень.

Для определения **общего уровня** сформированности интеркультурных коммуникативных умений мы использовали формулу: $P = (P1+P2+P3) / 3$, где

P1 – оценка мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия; P2 – оценка способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера; P3 – оценка готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию. Если P меньше 1,7 – это соответствует имитирующе-воспроизводящему уровню; если лежит в пределах от 1,7 до 2,3 – это комбинирующее-исследовательский уровень; если больше, чем 2,3 – профессионально-творческий уровень.

Графически это изображается следующим образом:



Прежде чем анализировать полученные результаты сформированности интеркультурных коммуникативных умений по трем показателям (они занесены в таблицы и отражены в диаграммах), сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы. **Нулевая гипотеза:** распределение студентов по уровням проявления признака (показателя) одинаково. **Альтернативная гипотеза:** распределение студентов по уровням проявления признака (показателя) различно.

Все данные обрабатывались с помощью статистического критерия Хи – квадрат для двух степеней свободы. Экспериментально полученное значение Хи – квадрат мы заносили во второй столбец таблицы. В третий столбец таблицы мы занесли вероятность получения соответствующего значения Хи – квадрат при справедливости нулевой гипотезы. Если вероятности получаются достаточно большими (близкими к 1), мы принимаем нулевую гипотезу, иначе принимаем альтернативную гипотезу на соответствующем уровне значимости.

На констатирующем этапе нами были осуществлены статистические «замеры» уровней сформированности интеркультурных коммуникативных умений в контрольной группе и двух экспериментальных по выделенным нами критериям.

Проанализируем результаты «нулевого среза», которые отражены в таблицах 4 и 5 по первому критерию – мотивационно-ценностному отношению к процессу интеркультурного взаимодействия.

Таблица 4

Результаты распределения студентов по уровням сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия (нулевой срез)

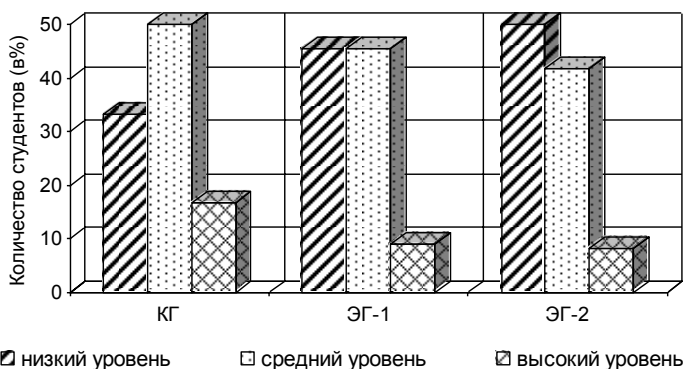
Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	12	4	33,33	6	50,00	2	16,67
ЭГ-1	11	5	45,45	5	45,45	1	9,09
ЭГ-2	12	6	50,00	5	41,67	1	8,33

Таблица 5

Результаты Хи - квадрат по сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	0,493	0,78
КГ и ЭГ-2	0,824	0,66
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,048	0,98

Проанализируем таблицы. Из таблицы 4 видно, что студенты по уровню сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интер-



культурного взаимодействия распределились относительно равномерно. В контрольной и экспериментальных группах низкий уровень по этому критерию имеют примерно 33 – 50% студентов, средний уровень – у 41 – 50 %, а высокий – только у 8 – 17% студентов. Пользуясь статистическим критерием Хи-квадрат, мы проверяли справедливость нулевой гипотезы, сравнивая между собой КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2. Поскольку во всех случаях вероятность получения нашего значения Хи-квадрат достаточно высока (не менее 0,66), экспериментальные данные подтверждают выдвинутую нулевую гипотезу. Следовательно, по этому критерию студенты контрольной и экспериментальных групп распределены одинаково. Этот факт наглядно представлен на диаграмме 1.

Диаграмма 1. Результаты нулевого среза по уровням сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия

Далее мы изучали степень сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера. Пользуясь аналогичной схемой и методикой, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 6, 7.

Таблица 6

Результаты распределения студентов по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера (нулевой срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	Кол-во	%	кол-во	%
КГ	12	7	58,33	5	41,67	0	0,00
ЭГ-1	11	6	54,55	4	36,36	1	9,09
ЭГ-2	12	6	50,00	6	50,00	0	0,00

Результаты критерия Хи-квадрат по сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	1,147	0,56
КГ и ЭГ-2	0,168	0,92
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,359	0,51

На диаграмме 2 представлены сравнительные данные до проведения формирующего эксперимента (нулевой срез) по второму критерию – способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера

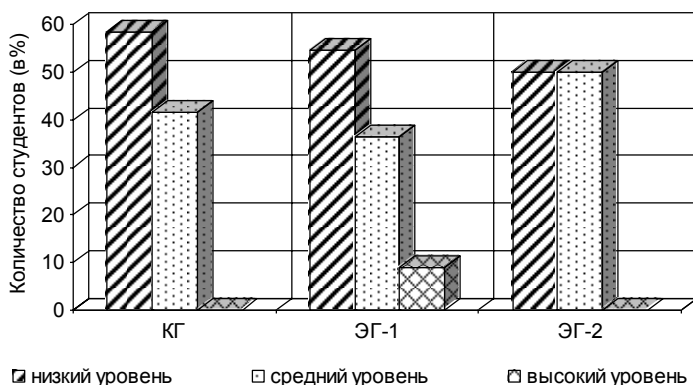


Диаграмма 2. Результаты нулевого среза по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера

Результаты проведённого эксперимента по второму критерию показывают, что по уровню сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера студенты распределились в контрольной и экспериментальных группах относительно одинаково. Во всех группах низкий уровень сформированности второго критерия показали от 50% до 58% студентов, средний уровень – у 41 – 50%, а высокий уровень сформированности данного критерия на нулевом срезе выявлен только у 1% студентов.

Из таблицы 7 видно, что во всех случаях вероятность получения значения Хи-квадрат достаточно высока, не менее 0,51. В связи с чем, делаем вывод о том, что студенты контрольной и двух экспериментальных групп распределены по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера одинаково.

Третий критерий – готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию – проверялся аналогичными методиками. Их результаты представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

Результаты распределения студентов по уровням сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию (нулевой срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	Кол-во	%	кол-во	%
КГ	12	7	58,33	5	41,67	0	0,00
ЭГ-1	11	6	54,55	5	45,45	0	0,00
ЭГ-2	12	5	41,67	7	58,33	0	0,00

Таблица 9

Результаты критерия Хи-квадрат по сформированности готовности к профессиональной творческой деятельности и самосовершенствованию (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	0,034	0,98
КГ и ЭГ-2	0,667	0,72
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,381	0,83

Анализируя результаты распределения студентов по уровням сформированности готовности к творческой самостоятельной деятельности и самосовершенствованию у студентов в контрольной и экспериментальных группах, мы пришли к выводу, что низкий уровень развития третьего критерия на нулевом срезе имеют 41–58% студентов, средний уровень – у 41–58% студентов, а высоко-

кий уровень сформированности данного критерия не выявлен ни у одного из испытуемых.

Из таблицы 9 видно, что вероятность получения нашего значения Хи-квадрат остается достаточно высокой – 0,72 – 0,98, а значит, экспериментальные данные подтверждают выдвинутую нулевую гипотезу, то есть по третьему критерию студенты контрольной и двух экспериментальных групп также распределены равномерно. Это наглядно показано на диаграмме 3.

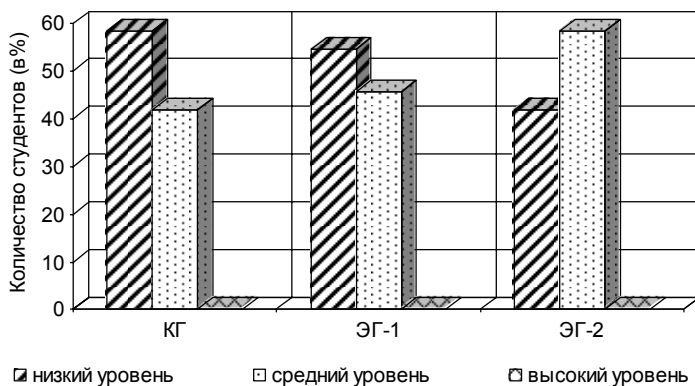


Диаграмма 3. Результаты нулевого среза по уровням сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию

Таблица 10

Результаты распределения студентов. Общий уровень (нулевой срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Имитирующе-воспроизводящий		Комбинирующе-исследовательский		Профессионально-творческий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	12	5	41,67	6	50,00	1	8,33
ЭГ-1	11	6	54,55	5	45,45	0	0,00
ЭГ-2	12	6	50,00	6	50,00	0	0,00

Таблица 11

Результаты оценки сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов группы ЭГ-2 на нулевом срезе

№	Список студентов	Показатели сформированности интеркультурных коммуникативных умений			Кол-во баллов	Уровень
		Мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия	Способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера	Готовность к творческой деятельности и самосовершенствованию		
1	Татьяна Д.	низкий	средний	средний	1,66	В
2	Оксана Т.	средний	средний	низкий	1,66	В
3	Елена Ш.	средний	низкий	низкий	1,33	А
4	Олеся Д.	средний	низкий	низкий	1,33	А
5	Екатерина Р.	низкий	низкий	средний	1,33	А
6	Владислав Н	низкий	средний	средний	1,66	В
7	Екатерина М	средний	низкий	низкий	1,33	А
8	Ольга П.	низкий	низкий	низкий	1	А
9	Алена Л.	низкий	средний	средний	1,66	В
10	Татьяна С.	высокий	средний	средний	2,33	В
11	Сергей Р.	низкий	низкий	средний	1,33	А
12	Евгений К.	средний	средний	средний	2	В

Примечание: А – имитирующе-воспроизводящий уровень; В – комбинирующе-исследовательский уровень; С – профессионально-творческий уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Таблица 12

Результаты критерия Хи-квадрат по определению уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	1,140	0,57
КГ и ЭГ-2	1,091	0,58
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,048	0,98

Анализ экспериментальных данных (таблицы 10,11) показал, что имитирующе-воспроизводящим уровнем обладают 41 – 50% студентов, комбинирующе-исследовательским – 45–50 %, а профессионально-творческий уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений имеют 8% студентов в контрольной группе на нулевом срезе констатирующего этапа эксперимента. В таблице 11 приведены данные нулевого среза по уровню сформиро-

ванности интеркультурных коммуникативных умений у студентов ЭГ-2 на констатирующем этапе эксперимента. Отметим, что в графе «уровень» имитирующе-воспроизводящему уровню соответствует – А, комбинирующе-исследовательскому – В, а профессионально-творческому – С.

Пользуясь выбранной методикой, мы рассчитали значения Хи-квадрат и вероятность их получения при справедливости нулевой гипотезы. Из таблицы 12 видно, что вероятности достаточно высокие, от 0,57 до 0,98. Это позволило нам сделать вывод о том, что экспериментальные данные по выявлению уровней сформированности интеркультурных коммуникативных умений подтверждают выдвинутую нулевую гипотезу. Таким образом, и по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений студенты контрольной и экспериментальных групп распределены одинаково, что наглядно отражено на диаграмме 4.

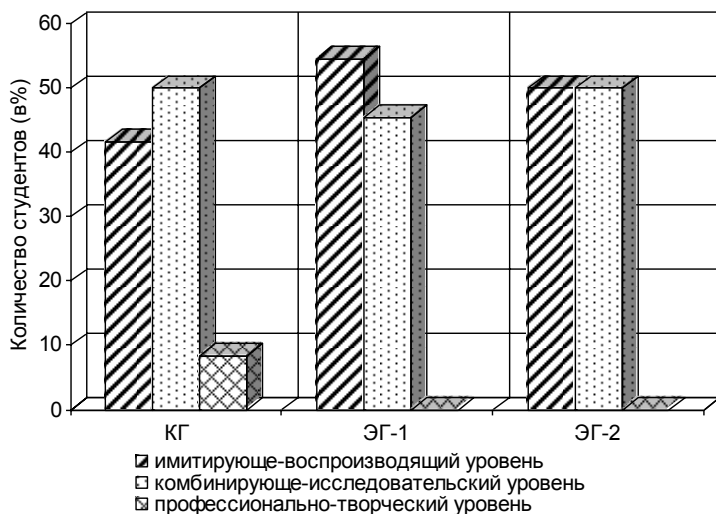


Диаграмма 4. Результаты нулевого среза уровней сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов

Итак, экспериментальные данные констатирующего этапа свидетельствуют:

- 1) об одинаковом составе групп студентов с точки зрения сформированности интеркультурных коммуникативных умений, исходя из этого, различия в результатах обучения будут объясняться различными условиями, на фоне которых реализуется система формирования интеркультурных коммуникативных умений;
- 2) о недостаточности уровня сформированности исследуемых умений у будущих педагогов, и, как следствие, целесообразности внедрения системы формирования интеркультурных коммуникативных умений при определённых педагогических условиях.

2.2. Реализация системы и педагогических условий формирования интеркультурных коммуникативных умений

Опытно-экспериментальная работа по реализации системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, изучающих иностранный язык в объёме программы неязыкового факультета, строилась на основе выявленных педагогических условий. Формирующий этап эксперимента носил естественный характер, так как протекал в рамках реального образовательного процесса.

Задачами формирующего этапа эксперимента являлись:

- создание и проверка эффективности интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих специалистов;
- создание и проверка педагогических условий успешного функционирования и развития данной системы.

Интегративно-культурологическая система была разработана нами в первой главе данного диссертационного исследования. Предложенная нами система основана на интегрированном обучении иностранному языку с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязычной культуры; направлена на коммуникативно-ориентированное изучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний по родному языку и культуре с последующим осмыслением вклада изучаемых культур в более широкий культурный пласт региона, страны, мира.

Система формирования интеркультурных коммуникативных умений, кроме структурно-функциональных блоков, содержит также два блока общепрофессиональной подготовки (учебный, самообразовательный) и два блока специальной подготовки (интеркультурный, лингвистический). Интеркультурный блок включает культурологический, общепсихологический и этнологический подблоки. Лингвистический блок состоит из языкового и речевого подблока. Данная система характеризуется целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени. Её особенностями являются: интеграция об-

щеобразовательной и специальной подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность.

Анализ учебных планов и программ по иностранному языку позволил нам сделать вывод о том, что система формирования интеркультурных коммуникативных умений не заложена в учебно-методическую организацию процесса обучения. Исследование показало, что формируемые нами умения являются составной частью профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста современного общества. В связи с тем, что разработанная нами интегративно-культурологическая система имеет все основания для решения этой проблемы, наша задача сводится к её реализации.

Обратимся к организационно-методическим аспектам *формирующего этапа эксперимента*. Экспериментальная работа осуществлялась в процессе изучения студентами иностранного языка. В экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2) были выровнены начальные условия. В ходе эксперимента проверялась действенность комплекса условий функционирования интегративно-культурологической системы. В контрольной группе (КГ) не проводилась целенаправленная работа по формированию интеркультурных коммуникативных умений, и обучение велось по традиционной методике.

Организация обучения в экспериментальных группах имела ряд отличительных особенностей:

- в экспериментальных группах давалась целевая установка на овладение интеркультурными коммуникативными умениями (в контрольной группе – установка на изучение иностранного языка);
- в экспериментальных группах применялись условия, специально созданные в рамках системы, в контрольной – условия традиционного образовательного процесса.

Наше понимание проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих педагогов в рамках реализации условий интегративно-культурологической системы, как в теоретическом, так и в методическом аспекте изложено в параграфах 1.2., 1.3. В этом параграфе мы уделим особое

внимание методике формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих учителей в условиях интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов.

Напомним, что интеркультурные коммуникативные умения мы рассматриваем как результат овладения определенным комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения и устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.

Общеизвестно, что любые умения формируются и развиваются в деятельности. Однако не любая деятельность может обеспечить ожидаемый эффект. Для того чтобы сформировать у студента те или иные умения, его нужно включить в специально организованную деятельность. В рамках нашего исследования, говоря о специально организованной деятельности, мы подразумеваем интегративно-культурологическую систему, построенную и ориентированную на формирование у будущих специалистов умений, позволяющих на высоком уровне устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры.

Поскольку интегративно-культурологическая система представляет собой интегральное образование, синтезирующее в себе общепрофессиональные и специальные знания, может формироваться лишь комплексом учебных дисциплин: общепрофессиональных (педагогика, психология, методика) и специальных (иностранный язык, спецкурсы и спецсеминары по иностранному языку). Для формирования интеркультурных коммуникативных умений необходимо как изучение психолого-педагогических дисциплин, теоретико-методических вопросов интеркультурного взаимодействия, лингвострановедческого материала, так и применение знаний в практике реального (или приближенного к реальному) общения, поскольку именно в реальном интеркультурном общении смогут реализоваться интеркультурные коммуникативные умения.

В процессе формирования вышеперечисленных умений у студентов мы выделили несколько этапов в соответствии с типовой учебной программой изучения иностранного языка на неязыковых факультетах. Обеспечение целенаправленного формирования данных умений у студентов требует определения целей и задач каждого из этапов, в числе которых мы выделяем: *подготовительный, переходный, интегративный и завершающий этапы.*

Первый этап – *подготовительный* – реализовывался в первом семестре обучения студентов в вузе. В течение этого периода осуществлялась адаптация студентов к новым учебным условиям; определялся уровень знаний по иностранному языку и уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений; создавались условия для повышения положительной мотивации при обучении иностранному языку. Студенты усваивали знания по блокам общепрофессиональной подготовки и знакомились с категориальным аппаратом по проблеме интеркультурной коммуникации. Изучение иностранного языка было направлено на овладение операционной основой общения на языке, а также овладение различными сторонами иноязычной речи (фонетической, грамматической и лексической), выступающих в неразрывном единстве в процессе интеркультурного общения.

Следует отметить, что на данном этапе студенты ещё недостаточно осознают значимость овладения интеркультурными коммуникативными умениями, поэтому важным в деятельности педагога являлось снятие психологических барьеров, минимум и простота в общении, формирование интереса студента к учебному процессу, организация деятельности, порождающей доверие студентов и положительные эмоции.

Второй этап – *переходный* – реализовывался во втором семестре обучения студентов в вузе. В течение этого периода осуществлялось дальнейшее совершенствование мотивационной сферы при обучении иностранному языку. Обучение на данном этапе включало усвоение знаний по лингвистическому блоку специальной подготовки (языковому и речевому), что подразумевало изучение звукового состава, интонационного оформления, грамматического строя и лек-

стики изучаемого языка. Студенты продолжали овладевать иноязычной речевой деятельностью – аудированием, чтением, монологической и диалогической речью (устной и письменной). При этом обучение данным видам речевой деятельности включало и комплексное обучение различным сторонам иноязычной речи – фонетической, грамматической и лексической в сопоставлении с родным языком с целью преодоления языковой интерференции. Дело в том, что существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении культур. «Сравнительное описание норм двух языков вскрывает существующие в каждом языке словарные пробелы, «белые пятна» на семантической карте языка, незаметные изнутри, например, человеку, владеющему только одним языком» (157, с.120.) При введении иноязычной лексики преподавателю следует учитывать, что именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность. Необходимо обратить особое внимание на употребление иностранного слова: именно в процессе производства речи, то есть при реализации активных навыков пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема незнания культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка (107, с.34 – 35). С целью ознакомления студентов с национальной картиной мира страны изучаемого языка нами вводились в контекст обучения пословицы, поговорки, афоризмы, ознакомление с лексико-фразеологической сочетаемостью (валентностью) и стилистической коннотацией слов, понятий, реалий.

Таким образом, на подготовительном и переходном этапе обучения выявлялся наличный уровень знаний по иностранному языку, происходила их коррекция и создавались теоретические основы для дальнейшего формирования интеркультурных коммуникативных умений в процессе обучения по программе интегрированного курса.

Третий этап – этап *проведения интегрированного курса* – являлся наиболее интенсивным в аспекте формирования интеркультурных коммуникативных умений. Основная задача, поставленная на данном этапе, заключалась в личном

включении студентов в процесс овладения исследуемыми нами умениями на основе внутренней положительной мотивации. Эта задача решалась:

- а) путем организации обучения иностранному языку на интегративной основе с предметами гуманитарного цикла;
- б) через использование элементов сравнительного культуроведческого анализа с целью преодоления культурной интерференции;
- в) путем применения ситуативно-игрового подхода, позволяющего приблизить процесс обучения к условиям реальной коммуникации и обеспечивающего актуализацию знаний, содержащихся в основе интеркультурных коммуникативных умений;
- г) через использование организационных форм теоретической и практической деятельности, направленной на развитие познавательного интереса, преобразующегося в профессиональный интерес овладения умениями, позволяющими входить в иноязычную культуру.

Завершающий этап формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих педагогов приходился на последний семестр изучения иностранного языка в вузе на неязыковом факультете. Основная цель данного этапа – полноценное включение студентов в процесс интеркультурной коммуникации, названный В.П.Фурмановой «аппликационным» процессом (173). Аппликационный процесс изучения иностранного языка предполагает «погружение в культуру». На этом этапе предусматривался «выход» в интеркультурное общение и применение полученных знаний. Для достижения этой цели нами ставились следующие задачи:

- вовлекать студентов в самостоятельную работу с различной интеркультурной информацией;
- осуществлять постоянное совершенствование имеющихся знаний, умений и навыков;
- создавать условия для реального (или приближенного к реальному) интеркультурного общения;

- проводить анализ и оценку развития интеркультурных коммуникативных умений.

На данном этапе обучения нами широко применялись следующие формы и методы обучения, такие как переписка с жителями немецкоязычных стран, встречи с представителями немецкоязычной культуры, конференции по темам «Жизнь и проблемы молодежи разных стран», «Роль иностранных языков в системе образования России и Германии» и др., телемост «Москва – Берлин», метод проектов, просмотр видеофильмов и другие нестандартные формы и методы обучения, позволяющие применить язык в различных ситуациях, близких к естественным.

Обратимся более подробно к интегрированному курсу, основанному на интеграции обучения немецкому языку с предметами русская и немецкая культура, русская и немецкая литература, психология общения. Прежде всего, нам представляется необходимым выработать содержание данного курса, рассчитанного на проведение в течение третьего семестра у студентов математического факультета.

Согласно исследованиям В.В.Краевского (87), И.Я.Лернера (109), М.Н.Скаткина (38) и других ученых, в структуру содержания образования входят:

- опыт познавательной деятельности (научные знания);
- опыт осуществления способов деятельности (умения и навыки студентов по усвоению и репродукции знаний);
- опыт творческой деятельности (умения студентов принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях);
- опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности (личностные ориентации студентов).

Отбор содержания курса осуществлялся нами на основе выделенных в научной литературе общедидактических принципов и принципов отбора содержания образования, разработанных В.В. Краевским (9; 137; 141, 86 и др.): принципа научности; систематичности и последовательности, системности в организации содержания курса; сознательности и самостоятельности обучения;

принципа осуществления межпредметных связей иностранного языка и других гуманитарных предметов; связи теории и практики обучения с жизнью; наглядности, доступности, прочности знаний; принципа дифференциации и индивидуализации; создания положительного отношения студентов к учению; принципа соответствия содержания общим целям современного образования; учёта единства содержательной и процессуальной стороны обучения; структурного единства содержания образования и др.

В соответствии с основными теоретическими положениями нашей работы и обозначенными выше принципами нами было отобрано следующее содержание интегрированного курса, представленное в виде таблицы 13.

Таблица 13

**Программа интегрированного курса
«Немецкий язык в интеркультурном аспекте»**

Тема	Часы	Содержание
1. Народные и государственные праздники	6	Wein- und Bierfest, Maifeste, Weihnachten, Advent, Silvester und Neujahr, Ostern, Pfingsten, Fasching и др. Блюда национальной кухни. «Описание Рождества» отрывки из книги Ю. Брезана «Christa»; Манфред Май «Papa ist kein Osterhase» (описание Пасхи)
2. Традиции и обычаи	6	Die Taufe, die Einschulung, die Jugendweihe, der Geburtstag, die Heirat и др. «Walters Geburtstag» отрывок из книги В. Бределя «Die Soehne»
3. Религия как источник народной этики	4	Вероисповедания. Церкви и религиозные объединения. Отрывки из романа Л. Франка «Die Juenger Jesu»
4. Система образования и воспитания	6	Дошкольные учреждения. Система школьного образования. Профессиональное образование. Высшее образование. Г. Гецце «Unterbrochene Schulstunde»; О. Домма «Der brave Schueler Ottokar»; отрывки из романа Д. Нолля «Die Abenteuer des Werner Holt».
5. Этические и ценностные ориентации	6	Нормы поведения. Речевой этикет. Переписка. Невербальные средства общения (жесты, мимика, дистанция ит.д.). Фр. Полански «Verstaendnis fuer einander zeigen»; И.В.фон Гёте «Die Leiden des jungen Werthers»;
6. Социальный символизм	4	Символика цвета, подарков, одежды. К. Нёстлинггер «Von alten und neuen Weihnachtsgeschenken».

7. Материальная культура	4	Памятники архитектуры, музеи, галереи и др. Отрывки из повести Г. Гёрлиха «Eine Sommergeschichte»
8. Учет национальной психологии в общении	6	Национальный характер и национальный менталитет. Отрывки из романов Е. Штриматтера «Ole Bienkopp» и Томаса Манна «Buddenbrooks»
9. Поэзия	6	И.В. фон Гёте, Фр. Шиллер, И.Р. Бехер, Р.М.Рильке, Б. Брехт, Г. Гейне и др.
10. Сказки как источник народных воспитательных традиций	6	Сказки Я. и В. Гримм, В. Хауффа, Е.Т.А.Хоффмана и др.

При составлении программы курса нами была использована литература из библиографического списка (18; 29; 72; 93; 96; 128; 134; 143; 156; 193; 199; 200; 201; 205; 206; 208), а также материалы, предоставленные студентами и материалы компьютерной сети Internet.

Опишем некоторые особенности учебного процесса, организованного согласно программе курса. Целевая направленность курса связана с повышением духовно-нравственного потенциала будущих педагогов, с ориентацией их на изучение иностранного языка и иноязычной культуры в комплексе с углублением знаний по родному языку и культуре. Курс рассчитан на 54 часа аудиторной работы. Занятия строятся на основе использования различных учебных пособий отечественных и зарубежных авторов, а также дополнительно подобранных преподавателем и студентами материалов компьютерной сети Internet и охватывают вышеназванные темы.

После проведения анализа ряда учебников для неязыковых факультетов с точки зрения культурологического содержания мы подвергли корректировке тематические тексты ряда учебных пособий.

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы обучения. Мы рассматриваем текст как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. При отборе тематических текстов мы учитывали, что предлагаемые в учебном процессе тексты должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам и потребностям студентов, соответствовать по степени сложности их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную информацию. Для большинства обучаемых будет интересен тот текст, который содержит новую проблемную информацию, открывает «окно» в мир иной культуры, затрагивает его чувства и эмоции. Именно этим требованиям отвечают аутентичные тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, то есть собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуа-

ции» (174, с.193). Аутентичный текст противопоставляется сегодня учебному тексту, составленному авторами пособий специально для учебных целей. В процессе обучения студентам следует предлагать разнообразные типы текстов, ценных в познавательном отношении и подлинно отражающих особенности быта, жизни, культуры страны изучаемого языка, например, журнальные и газетные статьи страноведческого характера (сообщения, обзоры, очерки, интервью, статистика и др.); отрывки из художественной литературы (рассказы, сказки, комиксы, стихи); личные и деловые письма из страны изучаемого языка.

Многие авторы придерживаются точки зрения о трехэтапности работы с текстом, за которыми закрепились следующие названия: предтекстовый, текстовый, послетекстовый (47; 126; 136). Разделяя данную точку зрения, а также учитывая трехчленную структуру единого речевого акта (Дж. Остин), мы считаем, что в процессе работы над темами интегрированного курса целесообразно руководствоваться трехуровневой моделью.

Первый уровень освоения темы называется *предтекстовым*. Этот уровень по теории речевых актов определяется авторами как локутивный акт. Целью его является психологическая и языковая подготовка студентов к восприятию информации. На данном уровне происходит завязка деятельности, её стимулирование. Преподавателем осуществляется подготовка группы к восприятию информации, создание благоприятного микроклимата, устранение психологических барьеров, стимулирование мотивации на важность приобретения интеркультурных коммуникативных умений, доведение до сведения аудитории плана деятельности, постановка конкретной проблемы.

Студенты на данном уровне продолжают совершенствовать свою лингвистическую подготовку (произносительную, лексическую, грамматическую): прогнозируется содержание темы с опорой на знания студентов, их жизненный опыт, вводится новый лексический материал, соответствующий предстоящей теме. Преподаватель поясняет как собственно языковые трудности текста, так и внеязыковые факты: реалии культуры, быта, истории, социальной жизни и т.п.

По мнению С.Г.Тер-Минасовой, необходим «творческий подход к комментированию реалий. В этом случае комментарий имеет общефилологический и социокультурный характер и, наряду с конкретной информацией содержит дополнительные сведения, с одной стороны, раскрывающие специфические национальные, политические, культурно-бытовые или иные коннотации, а с другой – устанавливающие связь между данным фактом, лицом, названием и т.п. и содержанием самого текста» (161, с.97 – 98).

Перед введением тем литературного и культуроведческого направления студентам необходим «минимум информированности» в области литературы, различных областей культуры, под которым имеется в виду объем фактологических и теоретических знаний по теме, необходимых и достаточных для того, чтобы обучающийся был в состоянии говорить без специальной подготовки по основным вопросам темы. К теоретическим можно отнести следующие сведения: о составе и структуре художественного произведения или другого произведения искусства; о направлениях, течениях, школах в литературе, искусстве; о различных жанрах произведений. К фактологическим знаниям следует отнести сведения о конкретных предметах, процессах и явлениях, существующих и происходящих в области культуры, литературы: о представителях и произведениях различных видов, направлений, течений, жанров.

В языковом аспекте на данном уровне важны иноязычные лексико-грамматические средства выражения теоретических и фактологических знаний: названия, общие понятия; лексика, обозначающая конкретные произведения искусства, выражающая впечатление от произведения, передающая достоинства, недостатки данного произведения и др.

Второй уровень освоения темы является *текстовым* (иллокутивный акт), цель которого получение информации и формирование речевых навыков на основе чтения разнообразных по типу и жанру текстов страноведческого характера, а также аутентичных литературных произведений в сокращённом виде, либо отрывков, а также использование собранной самостоятельно культуроведче-

ской информации при помощи компьютерной сети Internet и других информационных источников.

Ознакомление с литературой на иностранном языке преследует комплекс практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, которые реализуются в русле целостного коммуникативно-познавательного процесса, направленного на овладение студентами умениями мотивированного и целенаправленного иноязычного общения. В деятельностном аспекте все это предполагает овладение обучаемыми умениями как проникновения в содержание и смысл художественного текста, так и в «текстоинтерпретирующую» деятельность. Мотивационно-деятельностный аспект процесса обучения усиливается установлением связи между читаемым литературным материалом и субъектным опытом студентов, сопоставлением с фактами из родной культуры, определением своего отношения к прочитанному. Образы или проблемы, складывающиеся в процессе чтения или восприятия текста на слух по теме, становятся основой продуктивной деятельности – говорения или письма.

На этом уровне осуществляется сравнительный культуроведческий анализ с целью преодоления культуроведческой интерференции, вызванной недостаточными знаниями реалий иноязычной культуры. Введение элементов сравнительного культуроведческого анализа в нашем исследовании реализует следующие воспитательные и образовательные цели:

- овладение определенным культурным минимумом;
- выработку аксиологической ориентации личности, расположенной к непосредственному общению;
- формирование человека, готового к взаимопониманию, сотрудничеству и решению проблем в международной жизни;
- усвоение интеркультурных реалий;
- обогащение собственного культурного опыта;
- постижение собственной культуры в контексте мировой цивилизации;
- создание и поддержание у обучаемых мотивации к изучению языка.

Итак, сравнительный культуроведческий анализ дает возможность осознать богатство языка и усвоить определённый минимум культурных знаний. К приемам работы над страноведческой информацией с применением контрастного подхода мы можем отнести следующие;

- включение контрастивной страноведческой информации в лексико-грамматические упражнения;
- учебный диалог между «иностранцем» и «русским», из которого обучаемые узнают много полезных фактов о стране в виде ответов на разнообразные вопросы;
- применение учебного телевидения, видеокурсов, средств массовой информации с целью получения сведений о стране изучаемого языка с последующим обсуждением данной информации в сравнении с реалиями родной культуры;
- ведение переписки с представителями страны изучаемого языка;
- тесты;
- составление карт интеркультурного взаимодействия и др.

Приведем пример карты интеркультурного взаимодействия, предложенную В.П. Фурмановой (172) и составленную по ситуации визита в России и Германии (см. таблицу 14).

**Карта интеркультурного взаимодействия:
ситуация визита в немецкой и русской культурах**

Ситуация	Реакция	
	в немецкой культуре	в русской культуре
1. Отказ от приглашения	Хозяин обижается и больше не приглашает. Гость мотивирует отказ.	Хозяин не обижается и повторяет приглашение. Гость ожидает, что его ещё раз пригласят.
2. Осведомление о длительности визита.	Гости не обижаются, так принято.	Гости обижаются, понимая это как косвенный намёк уйти.
3. Вопросы о самочувствии и делах.	Назойливый интерес к делам. (В немецкой культуре не принято говорить о себе и своих проблемах)	Проявление интереса и радости. Оживлённая беседа.
4. Удобное время визита.	11-12ч. – в первой половине дня; 16-18ч. – во второй половине дня.	11-12ч. – в первой половине дня; 15-18ч. – во второй половине дня.

Анализ ситуации визита позволяет выделить такие интеркультурные признаки, которые имеют необходимую семантическую значимость в двух культурах (см. таблицу15)

Таблица 15

**Интеркультурные параметры ситуации визита
в русской и немецкой культурах**

Параметры	Культура	
	Немецкая	Русская
1. Поддержание межличностных контактов	+ (-)	+
2. Подарок как атрибут визита	- (+)	+ (-)
3. Визит по приглашению	+	-
4. Чрезмерно тёплое приветствие	-	+
5. Осведомление: о делах и самочувствии; продолжительности визита	- +	+ -
6. Обильное угощение	-	+

Подобную карту можно составить для сравнительного изучения любой ситуации, возникающей в процессе коммуникации представителей различных культур.

На данном уровне обучения широко применяются тесты для выявления и обсуждения типичных черт национального характера. Например, тест «Для представителей какой страны типичны следующие характеристики?»

Таким образом, применение нами контрастивного подхода при изучении различных тем интегрированного курса с использованием элементов сравнительного культуроведческого анализа становится для студентов творческим процессом «открытия» для себя страны изучаемого языка и людей, говорящих на нем, способом приобщения к другой национальной культуре, что, в свою очередь, позволит обучаемому найти место в гармоничном содружестве разных культур и расширить возможности для участия в интеркультурной коммуникации.

Третий уровень работы по теме (перлокутивный акт) является *послетекстовым* и предполагает выработку умений креативного использования речевых умений в продуктивной речи, формировании определенных выводов, помогающих в определении жизненной позиции в отношении обсуждаемого вопроса. Этой цели служит использование комплекса ролевых игровых ситуаций.

Рассмотрев содержание интегрированного курса обучения иностранному языку с предметами гуманитарного цикла, перейдем к описанию форм и методов реализации его содержания в процессе обучения.

Вслед за И.Ф. Харламовым, под формой организации обучения мы понимаем дидактическую категорию, обозначающую внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления (175, с.224). Номенклатура организационных форм учебной деятельности в вузе включает сегодня более 20 наименований: лекции, семинары, практикумы, факультативные занятия, самостоятельная работа и другие. Кроме того, современными исследователями выделяются также нестандартные формы организации учебного процесса в

школе и в вузе, такие как межпредметные уроки, уроки-творчества, деловые игры, конференции и т.д.

Ввиду специфики образовательного процесса на неязыковом факультете, с целью реализации интегративно-культурологической системы, мы отдали предпочтение различным организационным формам обучения: практическое занятие, групповые формы работы, аудиторная и внеаудиторная, самостоятельная работа студентов, дискуссии, конференции, ролевые игры, консультации. Практическое занятие несёт в себе функцию активизации студентов за счет закрепления и проверки уровня усвоения материала в процессе диалогического межличностного общения педагога и студентов, что является важным в целях нашего исследования. Аудиторная, самостоятельная работа студентов проводилась регулярно и включала задания, предполагающие обращение к учебной справочной литературе по теме занятия, выполнение лексических, лексико-грамматических и коммуникативных упражнений, различных заданий, в том числе и творческих.

Внеаудиторная, самостоятельная работа была направлена на подготовку небольших по объему сообщений и рефератов по изучаемым темам, что требовало от студентов изучения учебной и справочной литературы, подбора дополнительной информации (средства массовой информации, периодическая печать, Internet и т. д.).

При обсуждении интеркультурных конфликтных ситуаций, возникавших у студентов на основе самостоятельно найденной информации, либо в ходе интеркультурного общения, устраивались дискуссии по проблемам. На заключительных занятиях темы проводились ролевые игры, в которых участвовали все студенты группы. Так же были опробованы групповые формы работы в основном на завершающем этапе обучения по интегративно-культурологической системе, при которых студенты получили первый опыт обучения в сотрудничестве, учебной деятельности.

В процессе обучения по интегративно-культурологической системе неприемлем авторитарный стиль преподавания. Преподаватель становится не

единственным источником культурологических знаний, исполняя роль координатора и консультанта.

Нами регулярно проводились индивидуальные консультации по выполнению творческих заданий и собранной студентами интеркультурной информации.

Итак, мы описали основные формы организации обучения в процессе реализации интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у будущих учителей. Однако эффективность обучения зависит не только от форм обучения, но и от применяемых преподавателем методов обучения. Нами отдавалось предпочтение исследовательским, поисковым методам, творческой работе студентов.

Кроме того, в процессе обучения применялись следующие обучающие методы:

- методы формирования сознания (объяснение, учебная беседа, работа с книгой и.др.);
- методы стимулирования и мотивации деятельности, поведения (дискуссия, ролевая игра, ролевые игровые ситуации);
- методы контроля (устный и письменный опрос, контрольная работа, само- и взаимопроверка, тестирование и.др.)

Остановимся подробнее на специфике применения некоторых методов стимулирования и мотивации деятельности и поведения студентов в процессе их обучения по программе интегрированного курса.

На третьем послетекстовом уровне работы над темами интегрированного курса нами широко использовался ситуативно-игровой подход и, в частности, ролевые игровые ситуации с целью преодоления коммуникативных барьеров, приближения процесса обучения иностранного языка к реальному общению, а также для развития творческой активности студентов. Данный вид работы представляет большие возможности для активизации изучаемого в ходе интегрированного курса материала в творческой речевой деятельности студентов в процессе их интеркультурной подготовки. Моделирование в игре той или иной

практической ситуации предполагает и её усвоение. Возможность познания не только языкового, но и предметного содержания делает использование игры на занятиях иностранного языка особенно актуальным. Это обусловлено необходимостью более глубокого ознакомления обучаемых с предметной и социальной действительностью страны изучаемого языка, что, в свою очередь, обеспечивает реализацию интеркультурного подхода.

Напомним, что ролевая игровая ситуация представляет собой по определению О.Н.Гурьяновой «разновидность коммуникативного упражнения, представляющего собой совокупность значимых для формирования коммуникативных умений речевых и неречевых условий, в основе которых лежат реальные ситуации речевого общения, побуждающие обучаемых как носителей определенных ролей к конкретному высказыванию»(53).

Ролевые игровые ситуации призваны, в первую очередь, имитировать реальную ситуацию, при их проведении предполагается активная деятельность мышления, поскольку целью их является активно творческое владение усвоенными знаниями, умениями и навыками. При использовании ролевых игровых ситуаций особое внимание уделяется формированию у студентов потребности говорить на иностранном языке как первопричины этой деятельности (68, с.3-4).

Весь комплекс ролевых игровых ситуаций, направленный на формирование интеркультурных коммуникативных умений, должен состоять из упражнений, расположенных последовательно, с учетом этапов процесса речепорождения и нарастания трудностей. Предлагаемые ситуации отличаются «степенями свободы»: от детерминированных, отличающихся жесткостью структурных взаимосвязей компонентов, мы переходим к вариативным и свободным ситуациям, и от микроситуаций данных типов к макроситуациям.

Весьма важным представляется упорядоченность используемых для формирования интеркультурных коммуникативных умений ролевых игровых ситуаций. Они должны следовать в определенном порядке с учетом постепенного увеличения трудностей, так чтобы каждая последующая группа ролевых игро-

вых ситуаций основывалась на умениях, развитых в предшествующих группах. Мы считаем, что начинать следует с общих коммуникативных умений, переходя затем к более частным.

Избранная нами цель – формирование интеркультурных коммуникативных умений – обусловила выделение следующих видов ролевых игровых ситуаций:

1. Ролевые игровые ситуации **начального уровня** или элементарные, в которых решается одна или две учебно-игровые задачи. Эти ситуации представляют собой микроситуации, вовлекающие несколько участников, рассчитаны на непродолжительное время. Жесткая детерминированность данных ситуаций ограничивает используемый лексико-грамматический материал, обуславливает формирование определенного умения.
2. Ролевые игровые ситуации **среднего уровня** строятся на детерминированных и вариативных ситуациях. В них разыгрывается несколько игровых эпизодов, объединенных между собой логикой развития игрового действия, т.е. здесь мы имеем дело с увеличением «объема» и увеличением степени свободы ситуаций.
3. Ролевые игровые ситуации **высокого уровня** (сюжетные), отражающие свободную макроситуацию, например, общую встречу по поводу конкретного случая, «круглый стол» и т.п. Подобные игры могут быть пролонгированными, т.е. рассчитанными на 2 и более занятия. Сюжетная игра строится на употреблении широкого круга пройденных грамматических явлений и изученного лексического материала.

Отметим, что в ролевых игровых ситуациях начального и среднего уровня перечень игровых эпизодов и их результат могут быть спрогнозированы и регламентированы, то в ролевых игровых ситуациях высокого уровня студенты имеют возможность моделировать развитие и финал ситуации. На каждом занятии в зависимости от уровня используемых ролевых игровых ситуаций проигрывается один или несколько микроциклов, направленных на подготовку к заключительной ролевой игровой ситуации (ролевой игре). Заключительное заня-

тие представляет собой макроситуацию, состоящую из ряда микроситуаций. К ней мы подходим через ряд промежуточных микроситуаций.

Организация ролевых игровых ситуаций включает следующие фазы:

- 1) Фаза подготовки, в процессе которой преподаватель проводит вводную беседу, определяющую цели и задачи; разрабатывает тематику общения; осуществляет знакомство студентов с лингвистическим наполнением игры; выбирает коммуникативные умения, подлежащие тренировке; обеспечивает дидактическое оснащение ролевых игровых ситуаций.
- 2) Фаза разработки сценария цикла ролевых игровых ситуаций, в процессе которой определяется содержание ролевой игровой ситуации, т.е. проводится детальное описание действий участников игры, их отношений и возможный исход заключительной игры. По необходимости в отношении участников сценария указывается специальность, образование, возраст, отличительные черты характера и др. Далее определяется ход ролевой игровой ситуации, т.е. последовательность игровых действий: разрабатываются инструкции отдельно для каждого игрока.
- 3) Фаза реализации ролевых игровых ситуаций включает в себя собственно её проведение. Устанавливается продолжительность игровых действий, количество играющих. В игровой обстановке, моделирующей условия осуществления реальной иноязычной коммуникации, происходит реализация сценария ролевых игровых ситуаций. Преподаватель получает в фазе реализации возможность исполнения функций помощника и советчика. Фаза реализации характеризуется смещением акцента на активную самообразовательную позицию студента.
- 4) Фаза рефлексии – заключительная фаза цикла – предусматривает анализ и обсуждение результатов через само – и взаимооценку, сопровождаемую активным взаимообменом мыслями, чувствами, мнениями. Преподавателем производится выявление и корректировка наиболее типичных ошибок студентов, выражение просьб и рекомендаций к следующей игре, формирование окончательного итога занятия.

В качестве примера приведем построение цикла ролевых игровых ситуаций по общей теме «Материальная культура» (подтема «Достопримечательности Берлина»).

Цель данного цикла – овладение коммуникативно-регулятивными (перцептивными, интерактивными, экспрессивными) умениями, в частности, овладение умениями общения с носителями языка в поисках какого-либо места.

Для данной цели студентам необходимо знание следующего лексико-грамматического материала: предлогов, наречий, словосочетаний, связанных с понятием «пространство», количественных и порядковых числительных, глаголов движения, имен собственных, обозначающих названия достопримечательностей Берлина (das Brandenburger Tor, das Berliner Rathaus, der Kurfuerstendamm, der Reichstag, die Nikolaikirche и др.).

Кроме того, студентам необходимо владение нормами интеркультурной коммуникации и адекватное использование компенсаторных умений (жесты, мимика, пантомимика, перифраз, разъяснения и др.) в разыгрываемых ситуациях.

Работа начинается с ролевых игровых ситуаций начального уровня, формирующих умение установить контакт с незнакомым человеком. Студенты в роли туристов обращаются с вопросами к «незнакомым» людям: мужчине, женщине, подростку. Ситуации носят детерминированный характер. Ролевые игровые ситуации этого уровня направлены на формирование следующих умений: установить контакт, запросить/сообщить информацию, уточнить запрашиваемую информацию, поблагодарить.

Затем для комплексного формирования данных умений переходим к ролевым игровым ситуациям среднего уровня и сюжетной ролевой игре с предписанным ролевым поведением, затем – со свободным. Студенты получают различные ролевые карточки, содержащие сведения об условиях общения. Инициатору общения заданы следующие условия: он первый раз в городе, находится на такой-то улице и хочет пройти к нужному месту, для этого необходимо обратиться к прохожему, чтобы узнать путь. На улице шумно, плохо слышно,

приходится переспрашивать. Если он не совсем понимает, что ему объясняют, то должен сказать об этом. На карточке собеседника «прохожего», дано объяснение маршрута, которое он должен дать «туристу».

В ходе данной ролевой игровой ситуации формируются следующие умения: запросить/сообщить информацию, а также переспросить, сообщить о своем непонимании, объяснить, поблагодарить и т.д.

Заканчивается работа над данным комплексом умений проведением ролевой игры с участием всей группы. Например, один из участников назначает всем остальным встречу в таком месте, куда можно пойти только пешком. Остальные участники находятся в разных местах, и каждый подробно расспрашивает о маршруте. В этой игре ролевое поведение студентов становится свободным, каждый сам решает вопрос о тактике своего поведения и коммуникативных намерениях в данной ситуации. Проведением данной ролевой игры цикл заканчивается, можно переходить к следующему.

Таким образом, в ходе формирующего этапа экспериментальной работы нами проверялась действенность выявленного комплекса педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами системы.

Следует уточнить, что апробация первого педагогического условия (развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения) осуществлялась на протяжении всего обучения по разработанной интегративно-культурологической системе посредством проведения интегрированного курса, а также в процессе применения комплекса ролевых игровых ситуаций.

Условия ролевых игровых ситуаций выполняют роль внешних стимулов, «способных повлечь за собой внутреннюю мотивацию учения» (68, с.141): каждому обучаемому предоставляется конкретная возможность применить свои умения и навыки, что повышает уровень мотивации, поскольку функции мотивов как звена, побуждающего и направляющего деятельность, будут активизированы в том случае, если удовлетворение потребностей окажется доступным в процессе обучения и во время обучения (35, с.76). Развитию положительной

мотивационной сферы личности студента служит также и специально отобранное содержание тем интегрированного курса, насыщенного аутентичной страноведческой, литературной информацией, отвечающей интеллектуальным и эмоциональным потребностям студентов, развивающей их творческий потенциал, а также способы его введения, интересные приёмы и формы преподнесения: дискуссии, конференции, проекты, ролевые игровые ситуации.

Эффективность второго педагогического условия, состоящего во введении в контекст обучения идей этнопедагогике с применением контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры, проверялась насыщением тематического содержания обучения информацией о религии, народных традициях, обычаях, ритуалах, праздниках, основах народного воспитания, фольклоре. При преподнесении и обсуждении данной информации, а также составлении различных заданий использовался контрастивный подход. На основе сравнительного культуроведческого анализа нами были составлены разнообразные диалоги, тесты, интервью, лексико-грамматические упражнения, карты интеркультурного взаимодействия. Студентами были выполнены доклады, рефераты, углубляющие знание иноязычной культуры в сравнении со своей собственной культурой.

Третье педагогическое условие состояло в разработке курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла, и осуществлялось посредством подбора учебного материала, соответствующего содержания и его изучения студентами на практических занятиях иностранного языка в течение третьего семестра.

Четвёртое педагогическое условие, связанное с применением ситуативно-игрового подхода при обучении иностранному языку с целью преодоления коммуникативных барьеров, было реализовано через создание и использование в процессе обучения комплекса ролевых игровых ситуаций.

Итак, в соответствии с проблемой нашего исследования при реализации интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов неязыковых специальностей

применяется весь комплекс педагогических условий, что позволяет судить об эффективности проведённой нами работы.

2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Формирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях учебного процесса математического факультета ЧГПУ. Для получения достоверных результатов опытно-экспериментальной работы нами осуществлена диагностика уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов по критериям и уровням в динамике, для чего было сделано три комплексных среза во всех группах, задействованных в эксперименте. Обработка результатов опытно-экспериментальной части осуществлялась с помощью методов описательной статистики.

Группы студентов, подвергающиеся экспериментальной проверке, имели практически одинаковые начальные параметры.

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанной нами интегративно-культурологической системы и в оценке влияния предложенных нами педагогических условий на формирование интеркультурных коммуникативных умений у будущих педагогов.

В результате экспериментальной работы нами получены данные, характеризующие уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у будущих учителей по трём критериям:

- мотивационно-ценностному отношению к процессу интеркультурного взаимодействия;
- способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера;
- готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

Остановимся на анализе полученных данных по всем трём критериям на промежуточном и итоговом срезах. По первому критерию – мотивационно-ценностному отношению к процессу интеркультурного взаимодействия – нами были получены следующие данные.

Таблица 16

Результаты распределения студентов по уровням сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия (промежуточный срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	4	33,33	6	50,00	2	16,67
ЭГ-1	11	2	18,18	6	54,55	3	27,27
ЭГ-2	12	3	25,00	7	58,33	2	16,67

Таблица 17

Результаты распределения студентов по уровням мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия (итоговый срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	3	25,00	7	58,33	2	16,67
ЭГ-1	11	0	0,00	5	45,45	6	54,55
ЭГ-2	12	0	0,00	5	41,67	7	58,33

На диаграмме 5 наглядно представлены сравнительные данные итогового среза.

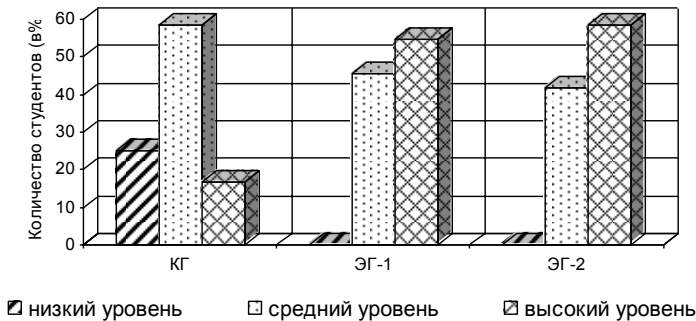


Диаграмма 5. Результаты итогового среза по уровням сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе нулевого, промежуточного и итогового срезов, позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе ЭГ-2 число студентов, имеющих высокий уровень сформиро-

ванности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия, увеличилось по сравнению с нулевым срезом на промежуточном срезе на 8,34%, а на итоговом срезе – на 50%. В экспериментальной группе ЭГ-1 произошли следующие позитивные изменения: количество студентов, имеющих ярко выраженную степень сформированности мотивационно-ценностного отношения, увеличилось по сравнению с нулевым срезом на промежуточном срезе на 18,18%, а на итоговом срезе – на 45,46%.

Сравнивая полученные данные по промежуточному и итоговому срезу, мы выяснили, что количество студентов с высоким уровнем сформированности первого критерия в группах увеличилось: в ЭГ-1 – на 27,28%, а в группе ЭГ-2 – на 41,66%.

Проверим справедливость нулевой гипотезы (распределение студентов по уровням проявления признака одинаково)

Таблица 18

Результаты критерия Хи – квадрат по сформированности мотивационно-ценностного отношения к процессу интеркультурного взаимодействия (итоговый срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	5,300	0,07
КГ и ЭГ-2	6,111	0,05
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,034	0,98

По результату исследования мы должны принять альтернативную гипотезу, при сравнении КГ и ЭГ-2 на уровне значимости 0,05, а при сравнении КГ и ЭГ-1 – на уровне значимости 0,07. Следовательно, студенты в контрольной и экспериментальных группах распределены по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений по-разному. Данные, полученные при сравнении экспериментальных групп, не позволяют сделать вывод о существенности или несущественности различий в результатах сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов в этих группах. Значит, кроме внедрения интегративно-культурологической системы формирова-

ния интеркультурных коммуникативных умений необходимыми являются все четыре выделенные нами специальные условия.

По второму критерию – способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера – нами получены следующие данные.

Таблица 19

Результаты распределения студентов по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера (промежуточный срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	6	50,00	6	50,00	0	0,00
ЭГ-1	11	3	27,27	5	45,45	3	27,27
ЭГ-2	12	4	33,33	6	50,00	2	16,67

Уровень сформированности практических интеркультурных коммуникативных умений у студентов после года обучения в условиях эксперимента увеличился. Студенты ЭГ-1 показали высокий уровень сформированности второго критерия по сравнению с нулевым срезом.

На промежуточном срезе количество студентов, обладающих высоким уровнем второго критерия, увеличилось на 18,18%.

Количество студентов в ЭГ-2 с ярко выраженной степенью сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера возросло по сравнению с нулевым срезом на 8,34%.

Сравним экспериментальные данные второго критерия промежуточного среза с итоговым.

Таблица 20

Результаты распределения студентов по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера (итоговый срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	4	33,33	7	58,33	1	8,33
ЭГ-1	11	0	0,00	6	54,55	5	45,45
ЭГ-2	12	0	0,00	5	41,67	7	58,33

Изменения сформированности второго критерия наглядно представлены на диаграмме 6.

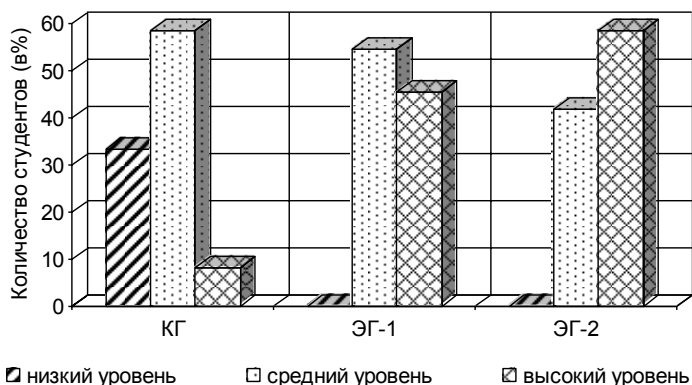


Диаграмма 6. Результаты итогового среза по уровням сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера

Изменения произошли на всех уровнях сформированности второго критерия. На высоком уровне сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера увеличилось количество студентов во всех трёх группах, к примеру, в ЭГ-2 на 41,66%. Количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности данного критерия после двух лет обучения, как показал итоговый срез, резко уменьшилось: в ЭГ-2 – на 33,33%, в ЭГ-1 – на 27,27%, а в КГ – на 16,67%. Пользуясь статистическим критерием Хи-квадрат, мы проверяли справедливость нулевой гипотезы по второму критерию.

Таблица 21

Результаты критерия Хи-квадрат по сформированности способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера (итоговый срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	6,713	0,03
КГ и ЭГ-2	8,833	0,01
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,381	0,83

Поскольку вероятность получения нашего значения Хи-квадрат при справедливости нулевой гипотезы достаточно низкая: КГ и ЭГ-1 – 0,03; КГ и ЭГ-2 – 0,01, делаем вывод, что экспериментальные данные не подтверждают нулевую гипотезу, следовательно, мы принимаем альтернативную, то есть распределение студентов в группах по уровням проявления показателя различно.

По третьему критерию – готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию – мы получили следующие данные.

Таблица 22

Результаты распределения студентов по уровням сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию (промежуточный срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	7	58,33	5	41,67	0	0,00
ЭГ-1	11	4	36,36	6	54,55	1	9,09
ЭГ-2	12	3	25,00	6	50,00	3	25,00

Анализируя данные нулевого и промежуточного срезов по третьему критерию, мы обнаружили, что значительные изменения произошли со студентами, имеющими низкий уровень сформированности третьего критерия: в ЭГ-1 и ЭГ-2 количество студентов уменьшилось почти в 2раза, а в контрольной группе их число не изменилось. Количество студентов, обладающих ярко выраженной готовностью к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию, в экспериментальных группах повысилось: в ЭГ-1 – на 9%, в ЭГ-2 – на

25%. Количество студентов среднего уровня сформированности третьего критерия изменилось мало: в ЭГ-1 увеличилось на 9%, а ЭГ-2 уменьшилось на 8,33%.

Сравним экспериментальные данные сформированности третьего критерия на промежуточном и итоговом срезах.

Таблица 23

Результаты распределения студентов по уровням сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию (итоговый срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	5	41,67	7	58,33	0	0,00
ЭГ-1	11	1	9,09	6	54,55	4	36,36
ЭГ-2	12	1	8,33	5	41,67	6	50,00

На диаграмме 7 представлены сравнительные данные итогового среза по третьему критерию.

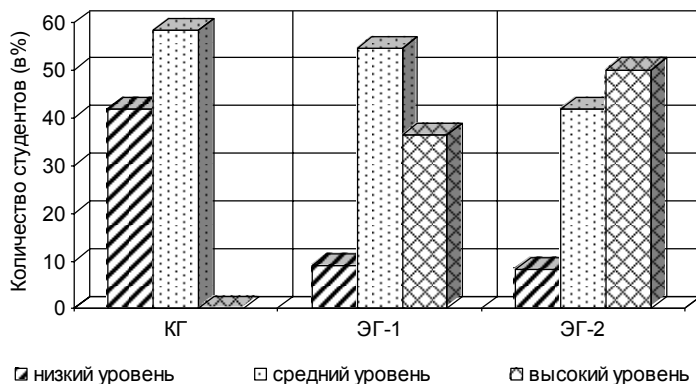


Диаграмма 7. Результаты итогового среза по уровням сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию

Значительные изменения произошли на высоком уровне сформированности третьего критерия. Количество студентов, обладающих высоким уровнем готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию в экспериментальных группах, увеличилось: в ЭГ-1 – на 27, 27%, в ЭГ-2 – на 25%.

Количество студентов с низким уровнем сформированности третьего критерия уменьшилось во всех трёх группах: в ЭГ-1 – на 27,27%, в ЭГ-2 – на 16,67%, в КГ – на 16,66%.

Количество студентов со средним уровнем сформированности третьего критерия изменилось в экспериментальных группах незначительно: \approx на 8%, а в КГ – на 16,66%.

Пользуясь статистическим критерием Хи-квадрат, мы проверили справедливость нулевой гипотезы. Иными словами, каким образом распределены студенты в группах по уровню сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

Таблица 24

Результаты критерия Хи-квадрат по сформированности готовности к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию (итоговый срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	6,713	0,03
КГ и ЭГ-2	9,000	0,01
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,448	0,80

Вероятность получения нашего значения Хи-квадрат низкая при сравнении контрольной и экспериментальных групп: в КГ и ЭГ-1 – 0,03; в КГ и ЭГ-2 – 0,01. В результате делаем вывод о том, что экспериментальные данные опровергают нулевую гипотезу, поэтому мы принимаем альтернативную.

Далее нас интересовал вопрос проверки нулевой гипотезы по уровням сформированности исследуемых нами интеркультурных коммуникативных

умений: имитирующе-воспроизводящему, комбинирующе-исследовательско-му и профессионально-творческому. По уровням сформированности данных умений у студентов педвузов мы получили следующие данные (см. таблицы 25, 26).

Таблица 25

Результаты распределения студентов по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений (промежуточный срез)

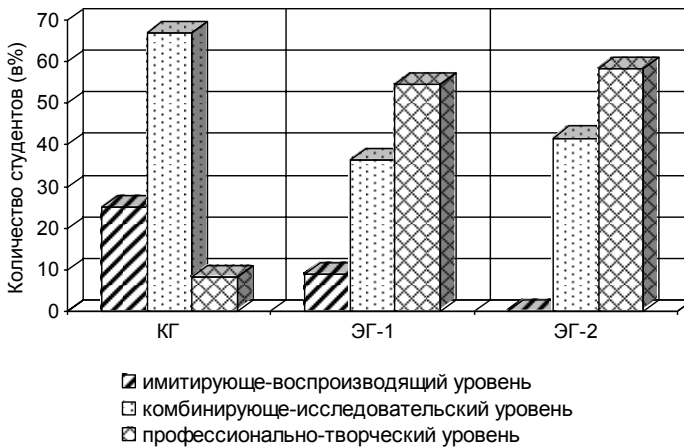
Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Имитирующе-воспроизводящий		Комбинирующе-исследовательский		Профессионально-творческий	
		Кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	4	33,33	7	58,33	1	8,33
ЭГ-1	11	3	27,27	6	54,55	2	18,18
ЭГ-2	12	3	25,00	6	50,00	3	25,00

Результаты распределения студентов по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений (итоговый срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни					
		Имитирующе-воспроизводящий		Комбинирующе-исследовательский		Профессионально-творческий	
		кол-во	%	кол-во	%	Кол-во	%
КГ	12	3	25,00	8	66,67	1	8,33
ЭГ-1	11	1	9,09	4	36,36	6	54,55
ЭГ-2	12	0	0,00	5	41,67	7	58,33

На диаграмме 8 представлены сравнительные данные по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений (итоговый срез).

Диаграмма 8. **Результаты исследования сформированности ин-**



теркультурных коммуникативных умений (итоговый срез).

Полученные данные позволили нам определить уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов. Определение уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений осуществляется по формуле, приведённой в § 1 второй главы.

Сравним экспериментальные данные уровня сформированности исследуемых нами умений на нулевом и промежуточном срезах (таблицы 10 и 22). После первого года обучения в экспериментальных группах увеличилось число

студентов, обладающих профессионально-творческим уровнем сформированности интеркультурных коммуникативных умений: в ЭГ-2 – на 25%, в ЭГ-1 – на 18,18%.

Количество студентов на имитирующе-воспроизводящем уровне также значительно уменьшилось, в среднем на 25%. На комбинирующе-исследовательском уровне произошли незначительные изменения, в среднем на 9%.

Анализируя изменения экспериментальных данных промежуточного и итогового срезов, мы пришли к выводу о том, что внедрение разработанной нами системы при различном наборе педагогических условий в экспериментальных группах приводит к значительному повышению уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Так, в экспериментальной группе ЭГ-2 число студентов, обладающих профессионально-творческим уровнем сформированности интеркультурных коммуникативных умений, достигает 58,33%; а в ЭГ-1 – 54,55%.

Напомним, что в ЭГ-2 был включен весь комплекс педагогических условий в систему формирования интеркультурных коммуникативных умений, а в ЭГ-1 – применялась только часть условий. Разница в результатах в ЭГ-1 и ЭГ-2 позволяет выявить общую тенденцию и сделать вывод: формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов происходит эффективнее в той группе, где реализуется весь комплекс выделенных нами педагогических условий.

В контрольной группе количество студентов, имеющих сформированность интеркультурных коммуникативных умений на профессионально-творческом уровне, осталось прежним. Число студентов, находящихся на имитирующе-воспроизводящем уровне, в КГ уменьшилось примерно на 8%; а на комбинирующе-исследовательском уровне увеличилось примерно на 8%. В связи с чем, мы можем констатировать, что студенты в КГ также овладевают интеркультурными коммуникативными умениями, но в значительно более медленном темпе.

Разрыв в качестве сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов контрольной и экспериментальных групп позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия эффективного функционирования внедряемой системы, как в отдельности, так и в совокупности, стимулируют, в первую очередь, профессионально-творческий уровень формирования исследуемых умений. Кроме того, результаты, полученные нами в группе ЭГ-2, наглядно демонстрируют то, что эффективность использования всего комплекса условий выше, чем их частичное использование.

Для большей наглядности в таблице 27 приведены данные по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов ЭГ-2 на формирующем этапе эксперимента (итоговый срез)

Таблица 27

Результаты оценки сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов группы ЭГ-2 на итоговом срезе

№	Список студентов	Показатели сформированности интеркультурных коммуникативных умений			Кол-во баллов	Уровень
		Мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия	Способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера	Готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию		
1	Татьяна Д.	средний	высокий	Высокий	2,66	С
2	Оксана Т.	высокий	высокий	Средний	2,66	С
3	Елена Ш.	высокий	средний	Средний	2,33	В
4	Олеся Д.	высокий	средний	Средний	2,33	В
5	Екатерина Р.	высокий	средний	Высокий	2,66	С
6	Владислав Н.	средний	высокий	Высокий	2,66	С
7	Екатерина М	высокий	средний	Средний	2,33	В
8	Ольга П.	средний	средний	Низкий	1,66	В
9	Алена Л.	средний	высокий	Высокий	2,66	С
10	Татьяна С.	высокий	высокий	Высокий	3	С
11	Сергей Р.	средний	высокий	Высокий	2,66	В
12	Евгений К.	высокий	высокий	Средний	2,66	С

Примечание: А – имитирующе-воспроизводящий уровень; В – комбинирующе-исследовательский уровень; С – профессионально-творческий уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Сравнивая данные результатов оценки сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов ЭГ-2 на нулевом и итоговом срезах (табл. 11 и 27), отметим, что в этой группе за время экспериментального обучения произошли значительные позитивные изменения. К примеру, Сергей Р., находящийся на имитирующе-воспроизводящем уровне, улучшил свои результаты и перешёл с имитирующе-воспроизводящего на комбинирующе-исследовательский уровень, а Татьяна С. перешла с комбинирующе-исследовательского на профессионально-творческий уровень.

Применяя ранее приведённую методику расчёта вероятности получения критерия Хи-квадрат, мы получили следующие данные, представленные в таблице 28.

Таблица 28

Результаты критерия Хи-квадрат по уровню сформированности интеркультурных коммуникативных умений (итоговый срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные	
	Хи-квадрат	Уровень значимости
КГ и ЭГ-1	5,872	0,05
КГ и ЭГ-2	8,192	0,02
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,147	0,56

По таблице 27 видно, что вероятность получения нашего значения Хи-квадрат при сравнении контрольных и экспериментальных групп близка к нулю (КГ и ЭГ-1 – 0,05; КГ и ЭГ-2 – 0,02), поэтому экспериментальные данные опровергают нулевую гипотезу, следовательно, мы принимаем альтернативную. Результаты сравнения ЭГ-1 и ЭГ-2 показывают, что мы можем принять альтернативную гипотезу на уровне значимости – 0,56, что является слишком грубой оценкой. Различия в распределении студентов по уровням сформированности интеркультурных коммуникативных умений в этих группах нельзя считать существенными.

Таким образом, применение всего комплекса выделенных нами условий даёт лучшие результаты, чем применение только двух условий при внедрении

интегративно-культурологической системы формирования у студентов интеркультурных коммуникативных умений.

Подводя итоги параграфа, можно сделать **выводы**:

1. Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса высшей школы. Экспериментальная работа осуществлялась на математическом факультете ЧГПУ.

2. В ходе экспериментальной работы была осуществлена диагностика уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов, которая оценивалась по следующим критериям: мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия; способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера; готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

3. Результаты формирующего этапа эксперимента показали значительный качественный рост сформированности интеркультурных коммуникативных умений. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальных группах. Количество студентов в ЭГ-1, ЭГ-2, обладающих сформированными интеркультурными коммуникативными умениями на профессионально-творческом уровне, возросло на 54,55% и на 58,33% соответственно.

В контрольной группе, где в процесс обучения не внедрялась интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений и не обеспечивались специально выделенные педагогические условия, число студентов, находящихся на профессионально-творческом уровне сформированности интеркультурных коммуникативных умений, осталось без изменений.

4. Результаты обработки экспериментальных данных по критерию Хи-квадрат показали, что различие эффективности формирования интеркультурных коммуникативных умений находится на уровне значимости – 0,05.

5. При внедрении системы формирования интеркультурных коммуникативных умений с полным комплексом выделенных условий результаты обуче-

ния существенно выше результатов с частичным введением обозначенных условий.

Выводы по второй главе

1. Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Положения гипотезы проверялись в ходе экспериментальной работы, которая проводилась со студентами математического факультета ЧГПУ.

2. Результаты констатирующего эксперимента показывают, что формирование интеркультурных коммуникативных умений осуществляется в недостаточной степени: необходимо специальное, целенаправленное их формирование. Нами выделены три уровня сформированности интеркультурных коммуникативных умений: имитирующе-воспроизводящий, комбинирующе-исследовательский и профессионально-творческий.

3. Формирующий этап эксперимента показал, что формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов протекает более успешно при реализации интегративно-культурологической системы.

4. Критериями эффективности формирования интеркультурных коммуникативных умений являются: мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия; способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера; готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

5. Комплекс педагогических условий (развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения; введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры; разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла; использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения) является необходимым и достаточным.

6. Студенты экспериментальных групп, в которых была реализована в процессе обучения интегративно-культурологическая система на фоне опреде-

лённых педагогических условий, показали более высокий уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений.

Заключение

Изучение современного состояния профессионально-педагогической подготовки будущего педагога, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы в высшей педагогической школе, а также проведенное нами исследование показали, что формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов необходимо, ибо сегодня востребован педагог, являющийся творческим специалистом, обладающий широким спектром профессиональных качеств, умеющий сосуществовать в мировом культурно-информационном пространстве, знающий иностранный язык и иноязычную культуру и способный научить этому подрастающее поколение.

Ведущая роль в подготовке специалиста такого уровня принадлежит высшей школе, основная цель которой – воспитание социально-активной, способной к межкультурной адаптации личности. Особое место в реализации идеи межкультурной адаптации принадлежит иностранным языкам, с помощью которых и осуществляется непосредственный и опосредованный «диалог культур» – иностранной и родной, ставший одним из основных положений современной концепции образования. Итак, на современном этапе существует потребность в поиске новых продуктивных средств активизации процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, позволяющих сделать этот процесс более эффективным и целенаправленным.

Настоящая книга посвящена актуальной проблеме современной вузовской педагогики – формированию интеркультурных коммуникативных умений у студентов педагогических вузов неязыковых специальностей.

Актуальность проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов обуславливается социальным заказом общества к высшей школе; недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы; неразработанностью системы формирования интеркультурных коммуникативных умений и комплекса педагогических условий её успешного функционирования и развития в рамках профессиональной подготов-

ки в современном педагогическом вузе; а также спецификой профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка.

Общепедагогическое и практическое значение данной проблемы и её недостаточная разработанность послужили основанием для выбора темы книги: «Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов».

Отправной точкой работы явился анализ понятия «интеркультурные коммуникативные умения», которое было соотнесено с такими понятиями, как «коммуникативные умения», «коммуникация», «коммуникативная компетентность», межкультурная коммуникация, «культура», «картина мира», «культурно-языковая личность».

Мы определяем интеркультурные коммуникативные умения как результат овладения студентами определённым комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения и устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.

В первой главе даётся анализ состояния проблемы формирования интеркультурных коммуникативных умений, рассматриваются идеи и концепции современных отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу, выделяются виды интеркультурных коммуникативных умений, разрабатывается и теоретически обосновывается специальная интегративно-культурологическая система формирования исследуемых умений, опирающаяся на системный и ценностно-культурологический подход.

Ценностно-культурологический подход рассматривается нами как теоретико-методологическая стратегия формирования личности будущего учителя, способной к культурной идентификации, позитивному отношению к культурным ценностям, выраженному в их осознании и переживании как потребностей, мотивирующих поведение и воспитывающих толерантное отношение к проявлениям иноязычной культуры.

Теоретико-методологическая стратегия нашла свое теоретико-практическое воплощение в реализации интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений, которую мы рассматриваем как одну из социально-педагогических систем. Ориентируясь на цели, задачи, содержание, а также методы и формы профессиональной подготовки в вузе, она имеет свойственные только ей цели, задачи, содержание, методы и формы.

В результате теоретического анализа и обобщения эмпирического материала, полученного в ходе исследования, мы пришли к следующей системе принципов построения интегративно-культурологической системы: принцип гуманистической профессиональной направленности, принцип целостности, принцип открытости, принцип динамичности, принцип интегративности, принцип уровневости и принцип прогностичности.

Интегративно-культурологическая система формирования интеркультурных коммуникативных умений, разработанная с позиций системного и ценностно-культурологического подхода, предусматривает целенаправленное сочетание курса иностранного языка с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязычной культуры, *характеризуется* целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени. Особенности интегративно-культурологической системы являются: интеграция общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность. Все компоненты этой системы взаимосвязаны и достигают поставленной цели только в совокупности.

Проведённое исследование показало, что интегративно-культурологическая система успешно функционирует и развивается при реализации комплекса педагогических условий, включающих:

- развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения;

- введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры;
- разработку курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла;
- использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения.

Для выявления данных условий нами были выбраны следующие пути:

- определение социального заказа высшей школе к качеству подготовки специалистов;
- выявление специфики процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педагогических вузов;
- использование возможностей системного и ценностно-культурологического подхода;
- учёт особенностей построенной системы.

В ходе опытно-экспериментальной работы учитывался поэтапный характер процесса формирования у будущего учителя интеркультурных коммуникативных умений. Этапами этого процесса являются: подготовительный, переходный, интегративный и завершающий.

Для получения объективной информации об уровне сформированности у студента интеркультурных коммуникативных умений нами были определены критерии и описано их проявление на имитирующе-воспроизводящем, комбинирующе-исследовательском и профессионально-творческом уровне. Критериями сформированности интеркультурных коммуникативных умений являются: мотивационно-ценностное отношение к процессу интеркультурного взаимодействия, способность осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера, готовность к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию.

В исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых по сравнению с предшествующими работами заключается в том, что уточнены понятия «интеркультурные коммуникативные умения», «ценностно-культурологический подход»; разработана система формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педагогических вузов; раскрыты, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы формирования интеркультурных коммуникативных умений.

Обобщая результаты теоретико-экспериментального исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Необходимость формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов обусловлена востребованностью педагога, который является творческим специалистом, обладает широким спектром профессиональных качеств, умеет сосуществовать в мировом культурно-информационном пространстве, знает иностранный язык и иноязычную культуру и способен научить этому подрастающее поколение. Поэтому на современном этапе существует потребность в поиске новых продуктивных средств активизации процесса формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов, позволяющих сделать этот процесс более эффективным и целенаправленным.

2. Интеркультурные коммуникативные умения – это результат овладения определённым комплексом теоретических и практических знаний, реализующихся через коммуникативные умения, позволяющие входить в ситуации интеркультурного общения и устанавливать контакты с представителями иноязычной культуры на оптимально высоком уровне.

3. Интегративно-культурологическая система, построенная с позиций системного и ценностно-культурологического подхода, предусматривает целенаправленное сочетание курса иностранного языка с предметами гуманитарного цикла, ориентированного на сопоставительное изучение родной и иноязыч-

ной культуры, характеризуется целесообразностью, наличием блоков и структур, развитием во времени. Особенности данной системы являются: интеграция общепрофессиональной (учебной, самообразовательной) и специальной (интеркультурной, лингвистической) подготовки, связь с внешней средой, динамичность, прогностичность.

4. Комплекс педагогических условий (развитие положительной мотивационной сферы личности будущего учителя на основе ценностных установок интеркультурного общения; введение в контекст обучения идей этнопедагогики (духовная культура, народные традиции России и Германии) с использованием контрастивного подхода при изучении коммуникативного поведения русской и немецкой культуры; разработка курса обучения немецкому языку, интегрированному с предметами гуманитарного цикла; использование ситуативно-игрового подхода с целью преодоления коммуникативных барьеров в процессе интеркультурного общения) является необходимым и достаточным для эффективного функционирования и развития интегративно-культурологической системы. Это проявилось в том, что в ходе экспериментальной работы значительно повысился уровень сформированности интеркультурных коммуникативных умений у студентов в экспериментальных группах. Результаты контрольных групп, обучающихся по традиционной методике, значительно ниже.

Проведённый нами эксперимент подтвердил, что реализация намеченных путей и средств подготовки будущего учителя в данном аспекте исследуемой нами проблемы способствует достижению высоких результатов при формировании интеркультурных коммуникативных умений у студентов высшей педагогической школы. Студенты экспериментальной группы, где разработанная нами система реализовывалась на фоне всех выделенных педагогических условий, показали более высокий уровень развития мотивации к процессу изучения иностранного языка и овладения интеркультурными коммуникативными умениями, более высокий уровень способности осуществлять коммуникацию в ситуациях интеркультурного характера, а также более высокий уровень готовно-

сти к самостоятельной творческой деятельности и самосовершенствованию в процессе интеркультурной коммуникации.

Проведённая работа показала общепедагогическую значимость внедрения результатов нашего исследования. В то же время обозначились *проблемы*, требующие дальнейшего решения, в частности: совершенствование системы формирования интеркультурных коммуникативных умений посредством использования новых подходов; поиск, определение и введение новых педагогических условий её эффективного функционирования и развития; установление межпредметных связей разработанной системы с компонентами общепрофессиональной подготовки будущих учителей; разработка на базе созданной системы методического обеспечения для формирования интеркультурных коммуникативных умений у школьников; создание системной диагностики сформированности интеркультурных коммуникативных умений; разработка интегрированных курсов, созданных на основе таких дисциплин, как иностранный язык и информатика, культурология, психология, история и др.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 380 с.
4. Андреев В.И. Динамика воспитания творческой личности: основы педагогики творчества. – Изд-во Казанского университета, 1988. – 230 с.
5. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е издание. – Казань, Центр инновационных технологий. 2000. – 608 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений, – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с.
7. Андреева Г.М., Яноушек Я. Общение и оптимизация совместной деятельности./Под ред. Г.М.Андреевой и Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 307 с.
8. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 268 с.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. – М.: Смысл, 2001. – 415с.
11. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
12. Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения // Этнические стереотипы поведения. – Л., 1985. – С.7 – 21.
13. Бартенева Т.Н. Формирование кросс-культурной грамотности в начальной школе: Дис... канд. пед. наук. – Рязань, 1999. – 204 с.
14. Баумгарт А.В. Немецко-русские интерференции в сфере экономической коммуникации, обусловленные межкультурными различиями // Россия и Запад: диалог культур. Материалы 2-й международной конференции 28 – 30 ноября 1995г. – М., 1996. – С.381 – 385.

15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство.1979. – 424 с.
16. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М. – Педагогика, 1993. – 172 с.
17. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1983. – 175 с.
18. Бибин О.А. Базовый курс немецкого языка. Часть II. Книга для чтения. СПб.: Союз, 1997. – 208 с.
19. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философ. введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
20. Библер В.С. Нравственность, культура, современность (Философские размышления о жизненных проблемах). – М.: Наука, 1990. – 364 с.
21. Библер В.С. Школа диалога культур: Основы программы/ Под общ. Ред. В.С.Библера. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.
22. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
23. Бим И.Л. Творчество учителя и методическая наука // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С.9.
24. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации./Педагогика – 1996 – №1. – С.3 – 8.
25. Блауберг И.В., Юдин Э.К. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
26. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И.Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 352 с.
27. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя. – Дис... канд. пед. наук. – Челябинск. 1996. – 199 с.
28. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений у будущего учителя: Дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 199 с.

29. Бредель В. Сыновья. Вторая часть трилогии «Родные и знакомые». – М.: Учебно-педагогическое издательство., 1954. – 141 с.
30. Брутян Г.А. Языковая картина мира и её роль в познании // Методологические проблемы анализа языка. – Ереван, 1976. – С.57 – 64.
31. Быстрой Е.Б. Межкультурный подход к профессиональной подготовке будущего учителя: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 259с.
32. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку. Дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 173с.
33. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора. // Педагогика. 1997. №2.
34. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
35. Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации обучения. – В сборнике: Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку.: Сб.ст./ Под редакцией А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: Издательство МГУ, 1972. – С.70 – 79.
36. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Под ред. Огородникова И.Г.- Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1974. – 376 с.
37. Волков Г.Н. Якутские этнопедагогические этюды. – Якутск: ЯГУ. – 1998. – 72 с.
38. Вопросы профессиональной педагогики. / Под ред. М.Н.Скаткина. – М. – Высшая школа, 1968. – 439 с.
39. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Монография. М.: Изд-во: РУДН, 1997. – 330 с.
40. Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование // Педагогическая технология. № 3 – 4. – М., 1993. – 35 с.
41. Временный государственный образовательный стандарт: Общее среднее образование: Литература. – М., 1993. – 37 с.

42. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. Учебное пособие. Издание. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616с.
43. Выготский Л.С. Собр.соч. в 2х т. Т.2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. – 184с.
44. Газман Ю.Н. Проблема формирования личности школьника в игре. // Педагогика и психология игры: Межвузовский сборник научных трудов – Новосибирск, 1985. – С.14 – 27.
45. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
46. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 448с.
47. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований. – Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. С. 17 – 24.
48. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: Учебное пособие для студентов / Академия пед. и социальных наук, Моск. Психол. – Соц. Ин – т. М.: Институт практич. психологии, 1996. – 142с.
49. Гершунский Б.С., Никандров Н.И., Методологические знания в педагогике. – М.: Знание, 1986. – 336с.
50. Гумбольдт В., фон. Избранные труды по языкознанию: (Сб.) – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
51. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало: Популярны лекции по народоведению. – М.: Рольф, 2000. – 384 с.
52. Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 1994. – 161 с.
53. Гурьянова О.Н. Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений: Дис... канд. пед. наук. – М., 1999. – 160 с.
54. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 213 с.

55. Данилов Д.А. Народная педагогика – основа развития науки о воспитании / Народное образование Якутии. №1. – 1993. – с.32 – 33.
56. Довгополова Л.Б. Формирование интеркультурных коммуникативных умений – актуальная проблема современной высшей школы // Актуальные проблемы управления качеством образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – Вып. 6. С. 93 – 98.
57. Довгополова Л.Б. Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов как условие повышения качества образования // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – № 6. Сер.3 – С. 189 – 195.
58. Довгополова Л.Б. Формирование интеркультурных коммуникативных умений как один из способов интеграции личности студента в систему национальной и мировой культуры // Формирование деловой и профессиональной культуры руководителей, специалистов, преподавателей, учащихся и студентов: Сб. ст. участников II Всерос. науч.-метод. конф. – Мичуринск: Изд-во МичГАУ, 2003. – Ч.1. – С. 97 – 100.
59. Довгополова Л.Б. Введение в контекст обучения иностранному языку идей этнопедагогике и использование контрастивного подхода как условие повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей // Интеграция научно-методической работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы V Всерос. науч.-практ. конф.: В 4 ч. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – Ч.3. – С. 224 – 227.
60. Довгополова Л.Б. Ценностно-культурологический подход как теоретико-методологическая стратегия управления формированием интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов // Методика вузовского преподавания: Материалы V межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 120 – 127.
61. Довгополова Л.Б. Создание интегрированного курса обучения иностранному языку как условие формирования интеркультурных коммуникативных умений у студентов неязыковых специальностей // Научное обеспечение системы

повышения квалификации кадров: Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – Вып.5. – С. 202 – 205.

62. Дробиз Е.Ю. Формирование культуротворческих профессионально-педагогических ценностей будущего учителя. Дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 219 с.

63. Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.

64. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

65. Закон об образовании РФ. – Москва: МП «Новая школа», 1992. – 57 с.

66. Зеня Л.Я. О разработке интегрированного курса для углублённого изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 38 – 48.

67. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. – 125 с.

68. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.

69. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений// Результаты новых исследований в педагогике. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1977. – С.3 – 18.

70. Исакова Г.М. Методическое обоснование содержания физического образования в гуманитарной школе. Дис... канд. пед. наук. 1994. – 129 с.

71. Исследования по общей теории систем. Сб. переводов / под общ. ред. В.Н. Садовского и Э.Г.Юдина. Изд-во «Прогресс» М., 1969. – 520с.

72. История немецкой литературы Т.3. Перевод с нем. / Под ред. А. Дмитриева. – М.: Радуга, 1986. – 464 с.

73. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – 595 с.

74. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
75. Каган М.С. Философия культуры. Монография, – Санкт-Петербург. – 1996.
76. Кан-Калик В.А. Проблемы профессионально-педагогического общения. / Советская педагогика, 1979. – С. 23 – 29.
77. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
78. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
79. Катаева Л.А. Учебные материалы многоцелевой ориентации как способ реализации комплексного подхода к решению задач общего, специального и языкового образования // (Вторая международная конференция ЮНЕСКО ЕВРОЛИНГВАУНИ, Москва, 29 – 31 мая, 1995). – М.: МГЛУ, 1996. – С.145 – 148.
80. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Монография. – Оренбург, 1996. – 188 с.
81. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176с.
82. Колова С.М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов. Дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 190с.
83. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
84. Коновалова Р.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений. – Дис... канд. пед. наук. - Челябинск, 1998. – 196 с.
85. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе./Под ред. Е.И.Пассова, В.Б. Царьковой, – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
86. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

87. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте. // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 3 – 12.
88. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142с.
89. Кузовлёв В.П., Коростелёв В.С., Пассов Е.И. Иностраный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества // ИЯШ. – 1987. – №4. – С. 3 – 4.
90. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
91. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
92. Кузьмичева И.А. Психологический анализ развития иноязычной речи в ходе коммуникативного обучения. Дис... канд. психол. наук. – М., 1975. – 131 с.
93. Кукушин В.С. Этнопедагогика. Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 304 с.
94. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.21 – 30.
95. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 231 с.
96. Лебедев В.Б. Знакомьтесь: Германия! Пособие по страноведению: Учебное пособие. – М.: «Высшая школа», – 1999. – 287 с.
97. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Ключ С, 1999.
98. Левитов Н.Д. Теория ролей в психологии //ВП. – 1969. – №6. – С.150 – 158.
99. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации. // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. А.А.Леонтьев. – М., 1991. – С. 161 – 162.

100. Леонтьев А.А. К психологии речевого воздействия. /Материалы IV Всесоюзного Симпозиума по психолингвистике и теории коммуникативности. М., 1972. – 31 с.
101. Леонтьев А.А. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня. В кн.: Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17 – 21.10.89.М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. – С.93 – 98.
102. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. // Русский язык за рубежом. – 1968. – №2. – С.19 – 23.
103. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287с.
104. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности. – М.: Знание, 1981. – С.47 – 50.
105. Леонтьев А.А. Слово о речевой деятельности.– М.: Наука, – 1965. – 245с.
106. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
107. Леонтьев А.Н. Культура, поведение и мозг человека // Вопросы философии. – 1968. – №7. – С. 50 – 56.
108. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1974.
109. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
110. Лешер О.В. Интерсоциальное образование студенческой молодежи: Теория и практика: Дис... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1997. – 480 с.
111. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях аудиторного обучения. / Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991. – С. 107 – 127.
112. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии: Вместо введения. / Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3 – 23.
113. Лурье С.В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448с.

114. Лухадеева Л.А. Формирование коммуникативных умений у учащихся ССУЗ средствами ролевой игры: Дис... канд. пед. наук. – Казань, 1994. – 228с.
115. Лыфтенко Д.В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений будущего социального работника: Дис... канд. пед. наук. – Калуга, 1998. – 172с.
116. Магамадова Л.Х. Управление процессом развития профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя. Дис... канд.пед.наук. – Таллин, 1994. – 190 с.
117. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 28 с.
118. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
119. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А.Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С.108-117.
120. Марьенко Т.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в педагогических классах в условиях многопрофильной гимназии. Дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 178с.
121. Масликова Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: Дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 252 с.
122. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
123. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1982. – №1. – С.53 – 58.
124. Мудрик А.В. Общение школьников. – М.: Знание, 1987. – 76с.
125. Мустафина Р.З. Интеграция в обучении как средство интенсификации подготовки учителей начальных классов. – Дис... канд. пед. наук. – Казань, 1994. – 214с.
126. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. – 8-е издание., стер. – Мн.: Высшая школа., 2003. – 522 с.

127. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М., 1981. – 111 с.
128. Немецкая литература: Читаем вместе: Учебное пособие для учащихся./ Авт.- сост. Л.Н.Яковлева. 3-е издание. – М.: Просвещение, 1998. – 137 с.
129. Никитина О.Н. Ценностные ориентации молодежи, избравшей профессию педагога. Дис... канд. пед. наук. – М., 1992. – 180 с.
130. Николаева Л.В. Педагогические основы обучения межкультурной коммуникации в условиях интегрированного курса гуманитарных дисциплин: Дис... канд.пед.наук: – Якутск,1999 – 179 с.
131. Новиков А.Г. О менталитете народа Саха. Монография. Изд-во аналитического центра при Президенте РФ. – Якутск, 1995.
132. Новинский И.И. Понятие связи в марксистской философии. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.
133. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
134. Овчинникова А.В., Овчинников А.Ф. Deutschland im Überblick. О Германии вкратце. Хрестоматия по страноведению Германии для чтения в старших классах. Серия «Школа в клеточку». – М.: «Лист», 1998. – 208 с.
135. Павицкая З.И. Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: Дис... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 175 с.
136. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения коммуникативному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
137. Педагогика высшей школы / Под редакцией Ю.К. Бабанского. – Ростов: Д. Издательство Ростовского университета, 1972. – 124 с.
138. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512с.
139. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.

140. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984. – С.72 – 73.
141. Попков В.А., Коржуев А.В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. – М.: Издательство МГУ, 2000. – 432 с.
142. Психология: Словарь /под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
143. Рассказы немецких писателей XX века. Книга для чтения на III курсе отделений немецкого языка пединститутов. Л., «Просвещение», 1976. – 213 с.
144. Риверс М. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя. В кн.: Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков.17–21.10.89.М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. – С. 99 – 118.
145. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
146. Русакова Е.В. Видеотехнология как фактор формирования лингвосамообразовательных умений будущего учителя. Дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 204с.
147. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория. – Философские науки, 1978. №2.
148. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Монография. – Воронеж: Истоки. – 1996. – 215 с.
149. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. – Воронеж: Истоки, 1992. – 430 с.
150. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – Москва: ВШ Интернэшнл, 1991. – 305 с.
151. Селезнева И.П. Ориентация студентов педвуза на общечеловеческие этические ценности в сфере межкультурной коммуникации: Дис... канд. пед. наук. – Красноярск, 1998. – 173с.

152. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр, 1991. – №1. – С. 16 – 25.
153. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.– М.: Просвещение, 1976. – 160с.
154. Словарь иностранных слов./Под ред. Спиркина А.Г. и др., – М.: Русский язык, 1987. – 607с.
155. Словарь лингвистических терминов /сост. О.С.Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 498с.
156. Собат Энн Мэри. Бизнес-этикет / Перевод с английского. Б.Н.Осетрова. – М.: ФПИР-ПРЕСС, 1999. – 240 с.
157. Степанов Ю.С. Французская стилистика. М., 1965. – 120 с.
158. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ – funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989, 279 s.
159. Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: Дис...канд.пед.наук. – Москва, 2000. – 153 с.
160. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
161. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
162. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
163. Усова А.В. Формирование у учащихся учебно - познавательных умений. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994. – 23 с.
164. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М: Педагогика, 1986. – 173 с.
165. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
166. Федорова О.Б. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. М.: Высшая школа, 1970. – 302 с.

167. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. – 540 с.
168. Философский словарь. Под ред. Розенталя М.М., Юдина П.Ф. М.: Изд-во полит. литературы, 1963. – 432 с.
169. Философский энциклопедический словарь./Под ред. Л.Ф.Ильичева, П.Н.Федосеева, С.М.Ковалева и др. – М.: Советская энциклопедия: – 1983. – 839 с.
170. Фомина Н.О. Ценностные аспекты межкультурной коммуникации: Личностный уровень: Дис... канд. филос. наук. – М., 1999. – 135 с.
171. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. – М.: Рус. яз., 1982. – 126 с.
172. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Языковой вуз: Дис... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с.
173. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
174. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
175. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.
176. Харченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому как иностранному: Дис... д-ра пед. наук. – СПб, 1997. – 350 с.
177. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательной политики. – М.: Исследовательский центр проблем качества полготовки специалистов. – Логос, 1993. – 181 с.
178. Шаповалова Л.М. Использование зарубежного опыта изучения гуманитарных дисциплин при формировании коммуникативных умений учащихся: Дис... канд. пед. наук. – Тобольск, 1999. – 200 с.

179. Шатилов С.Ф., Саломатов К.И., Рабунский Е.С. Профессиограмма учителя иностранного языка. – М.: Минпрос РСФСР, 1977.
180. Шафикова А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: Дис... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 193 с.
181. Шепель Э.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 8 – 13.
182. Ширшов В.Д. Понятийный аппарат педагогики и образования. – Сборник науч. трудов. Екатеринбург. – Российская академия обр. Вып. 1. 1995. – С. 78 – 87.
183. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры, мира, взаимопонимания, прав человека. / Педагогика. 1997. – №2. С. 43 – 50.
184. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
185. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
186. Юрченко Ю.А. Формирование культурологических умений у студентов педагогических вузов: Дис... канд. пед. наук. – Сочи, 2000. – 177 с.
187. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. – М.: Знание, 1973. – 40 с.
188. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Монография: - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
189. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 115 с.
190. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.
191. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дисс. докт... пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
192. Auernheimer G. Einfuehrung in die interkulturelle Erziehung. – Darmstadt, 1990.

193. Brězan J. Christa. / Verlag Neues Leben, Berlin, 1972. – 180 s.
194. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass., The M.T.T. Press, 1967.
195. Chomsky N. Syntactic Structures. The Hague, 1965.
196. Conrad H. Aktive Lehrmethoden in Wirklichkeiten. Lese. und Arbeitsbuch. – Prof. Dr. Decker Hg. – Paderborn, 1972. – 325 s.
197. Deer I. Science, Literature and the New Consciousness // Prospects for the 70 s. English Department. – New York: The modern Language Association of America, 1973.
198. Dickopp K. – Begründung und Ziele einer interkulturellen Erziehung. – Zur Konzeption einer transkulturellen Paedagogik. – In: Borrelli M./Hg/: Interkulturelle Paedagogik. Positionen – Perspektiven. – Baltmannsweiler, 1986.
199. Domma, Ottokar. Der brave Schuler Ottokar./ Eulenspiegel Verlag, Berlin. 1975. – 138 s.
200. Gorlich, Gunter. Eine Sommergeschichte./ Verlag Neues Leben, Berlin, 1975. – 184 s.
201. Heine, Heinrich. Ausgewählte Werke. Band I Gedichte./ Verlag für fremdsprachige Literatur, Moskau, 1951. – 576 s.
202. Hillz R.I. Teaching, learning and communication. – 4: Sroom Helm, 1986.
203. Johnson D.W. and Johnson R.T. Social skills for successful group work./ Educational Leadership Y. – 4.p.P. 29 – 33.
204. Lueger H. – H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudienheit 6. – Berlin: Langenscheidt, 1993. – 112 s.
205. Mai, Manfred. Papa ist kein Osterhase, Aus: Manfred Mai. «Was ist bloss mit Jakob los?» Freiburg/Basel, Herder, 1993. – S.36 – 40.
206. Noll, Dieter. Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend. / Aufbau – Verlag, Berlin und Weimar, 1970. – 544 s.
207. Roehrs H. Erziehung zur internationalen Verstaendigung als paedagogisches Problem. In Friedenspaedagogik. – Frankfurt/M., 1970.

208. Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 3. Max Hueber Verlag, D – 85737 Jsmanning, 1999. – 160 s.



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

