

Министерство образования Российской Федерации

Челябинский государственный педагогический университет

**Е.Б. Быстрой**

**Формирование  
межкультурной педагогической компетентности  
будущих учителей**

Челябинск

2001

1

УДК

ББК

Б

Быстрая Е.Б. Формирование межкультурной педагогической компетентности будущих учителей : монография / Е.Б. Быстрая. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с.

В монографии анализируются проблемы межкультурной педагогической компетентности будущих учителей в теории и практике педагогического образования, изложена функциональная модель и определены уровни и критерии ее сформированности.

Рассчитана на научных работников в области педагогики, преподавателей и студентов высших и средних педагогических заведений, аспирантов, а также учителей-исследователей.

С.Г. Молчанов, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский институт педагогических профессий)

Н.А. Томин, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет)

©Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2001

©Е.Б. Быстрая, 2001

## ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития российского общества характеризуется его стремлением изменить существующий мир к лучшему и сделать жизнь людей более достойной. Вместе с тем следует отметить, что XX век является не только веком великих научных открытий, но и веком разрушительных войн, революций и катастроф, приведших к распаду традиционных экономических, политических и общественных структур.

Переход к рыночным отношениям, ломка старых идеалов, перестройка практически всех сфер жизни, включая внутренний мир человека с его установками и потребностями, вызвали мощный накал социальных проблем, негативные явления в духовной жизни всего общества и каждого человека, обнажив тенденцию к национальной разобщенности и нетерпимости, обострили проблемы адаптации граждан России к новым условиям существования, к инокультурной среде в связи с интеграцией нашей страны в единое мировое пространство.

Следует отметить также и то, что многие негативные процессы, происходящие в развитии цивилизации в целом, своеобразие их проявления в социально-экономических условиях, которые сложились в России на нынешнем этапе ее развития, обусловлены кризисом культуры.

Такой общественный институт, как институт образования, испытывает на себе влияние всей совокупности политико-экономических и социальных факторов, характеризующих состояние современного общества. Сегодня востребован педагог, который должен вести диалог с представителями иноязычной культуры с позиции толерантности, способный подготовить подрастающее поколение к жизни в мультикультурном обществе XXI века.

Кроме того, очевидна необходимость расширяющихся экономических и политических контактов россиян с представителями различных культур, их подготовка к межкультурному общению. Осуществить такую подготовку способен педагог, у которого сформирована межкультурная педагогическая компетентность.

Межкультурная педагогическая компетентность является интегративным феноменом, включающим в себя языковую, предметную, социальную и аутокомпетентность. Механизм ее формирования сложен и системен.

На современном этапе развития высшей школы, отвечающей требованиям жизни и ее перспектив, сегодня стоит проблема выбора основ содержания образования и путей его реализации. Речь идет о смене образовательной парадигмы, выстраивании образовательного процесса в соответствии с тенденцией на установление органической связи целей, задач, содержания образования с феноменом человека культуры, способного общаться на деловом и личностном уровне с представителями других культур. В этой связи необходимо использовать такие приемы и методы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, которые делали бы возможной их эффективную подготовку к межкультурному общению, что, в свою очередь, обеспечит их активное участие в создании образовательной модели средней школы, ориентированной на диалог культур как жизненную философию и стиль жизни человека XXI века.

Именно этим проблемам обновления содержания системы высшего педагогического образования и возможным путям их развития посвящена предлагаемая монография.

## ГЛАВА I

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

#### 1.1. ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема межкультурной педагогической компетентности является достаточно новой для современной дидактики. Межкультурная педагогическая компетентность, а также вопросы, связанные с необходимыми предпосылками личностного характера, обеспечивающими успешное межкультурное общение с представителями различных культур, до недавнего времени не находились в поле зрения исследователей.

Следует отметить тот факт, что в современной педагогике в настоящее время не существует единого мнения по поводу самого термина «компетентность». Ряд авторов (В.В. Сафонова, И.И. Лейфа, Н.Б. Ишханян) употребляют в своих исследованиях термин «компетенция». Мы же вслед за С.Г. Молчановым, О.М. Шиян будем пользоваться термином «компетентность», так как полагаем, что именно он в полной степени и мере отражает то качественно-своеобразное сочетание способностей (свойств, признаков, параметров), от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Следуя определению, данному в «Словаре русского языка» С.И.Ожегова, под компетенцией понимается круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [198, 289]. Мы же вкладываем в термин «компетентность» более глубокий смысл, понимая под ним не только знания и определенную степень

осведомленности в области межкультурного общения, но и умения и навыки его успешного осуществления.

Как справедливо отмечает С.Г. Молчанов: «От подготовленности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только подготовленность, т.е. наличие соответствующего сочетания потенциальных способностей, но и обладание необходимыми функциональными способностями (умениями и навыками) [186, 62].

В этой связи мы остановимся не только на тех способностях и характеристиках личности, которые являются базисом для формирования межкультурной педагогической компетентности, но и на тех функциональных способностях (умениях и навыках), которые могут и должны быть сформированы в процессе обучения будущего педагога в вузе.

Следует отметить также тот факт, что «... соотнесение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии «компетентность», обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие «компетентность» лишается смысла, если его рассматривать как внеисторическую, абстрактную категорию. Понимание компетентности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что понимается под «успешным» выполнением каждой конкретной деятельности» [186, 61].

Итак, понятие «компетентность» не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Таким образом, признание неоспоримого факта ярко выраженной мультикультурности многих стран (Россия, США, ФРГ), а также развитие государственных, культурных, личностных связей между представителями

различных культур дали определенный импульс процессу изучения проблемы межкультурной педагогической компетентности.

Практическая успешность, духовная глубина и эмоциональная сторона общения с представителями иноязычной культуры во многом зависят не только от уровня владения иностранными языками, но и от уровня сформированности межкультурной компетентности обучающихся. Знание истории, географии, культуры страны изучаемого языка, обычаев ее людей, проникновение в их национальное самосознание, понимание их этнической структуры играет подчас решающую роль в характере общегуманитарных и деловых контактов представителей разных стран. Успешность профессиональной деятельности подчас также зависит от адекватности общения с иностранной средой.

Поскольку мы ведем речь о подготовке будущих учителей, которым предстоит учить тех, кто будет жить в открытом обществе, чьи возможности будут значительно шире, реальнее, уже сегодня необходимо говорить о смещении акцента в теории и практике обучения вообще и в процессе обучения и изучения иностранных языков в частности.

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

В настоящее время не существует единого научного мнения по поводу понятия межкультурной компетентности, и нам представляется целесообразным рассмотреть точки зрения различных ученых на предмет названного понятия.

Большинство западных исследователей занимаются изучением феномена межкультурной компетентности, экстраполируя его в плоскость общения представителей различных культур, занимающихся экономикой, бизнесом,

торговлей, а также различного рода промышленной деятельностью. Будущим учителям предстоит готовить подрастающее поколение к осуществлению этих видов человеческой деятельности. Поэтому для нашего исследования представляют интерес воззрения западных исследователей по поводу межкультурной компетентности.

Американский ученый Б.Рубен употребляет в своих трудах наряду с термином «межкультурная компетентность» термин «межкультурная коммуникативная компетентность», акцентируя тем самым значимость коммуникативных способностей участвующих в межкультурном общении лиц [370, 229 — 240].

Ученые А. Годд и М.Л. Лэнигэн (1989) обозначают межкультурной коммуникативной компетентностью сумму знаний, способностей и мотиваций партнеров по общению и подчеркивают тем самым интерактивный аспект вышеназванной компетентности [374, 269 — 286].

Исследователи О.Дин и Е.П.Гэри заменяют термин «компетентность» термином «эффективность», акцентируя тем самым действительный результат межкультурного общения, основанный на необходимых для него элементах знаний, установках и чертах характера [334, 405 — 424].

П.Педерсен в публикациях, касающихся межкультурного общения, делает акцент на способности партнеров воспринимать друг друга, т.е. на психологической стороне общения. Таким образом, речь идет не о коммуникативной компетентности или эффективности речи, а о «мультикультурной осведомленности» [368]).

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

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

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

— компетенция сотрудничества, ассоциирующаяся с убедительностью и уверенностью в достижении соответствующих уровней согласия и кооперации.

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

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

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

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

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

— умение анализировать и принимать решения по поводу профессиональных задач и проблем. Профессиональная компетентность предполагает знания в области экономики и социологии по поводу тенденций дальнейшего развития экономики, а также ее различных региональных аспектов;

— умение чувственного самоконтроля в рамках принятия различного рода политико-стратегических решений. Таким образом, рефлексивная компетентность подразумевает различные формы учета всех факторов психологического характера, влияющих на взаимоотношения партнеров по межкультурному общению [321, 2 — 7].

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

Подытоживая вышеизложенное, следует отметить, что различные западные исследователи, рассматривая феномен межкультурной компетентности и разделяя его на различные элементы, выделяют доминирующие различным образом:

- умения (О.Дин, П.Гэри, М.Хаммер);
- установки (Б.Рубен, Т. Хэнниген);

- поведение (Б.Рубен);
- черты характера (Т.Хэнниген);
- мотивация (А.Тодд);
- знания (М.Сью, Б. Рубен и др.).

По мнению указанных авторов, именно на эти содержательные элементы следует обращать особое внимание при формировании межкультурной компетентности. Однако следует отметить, что формирование знаний является процессом, наиболее легко подлежащим осуществлению, в то время как такие категории, как «установки», «умения», «поведение» следует отнести к наиболее сложным для формирования их у обучающихся. Спорным представляется такой содержательный элемент, как «черты характера», так как весьма сложно определить, какие из них нужно формировать в первую очередь — эмпатию, терпимость, гибкость и т.д.

В целом необходимо отметить, что все из вышеназванных содержательных элементов межкультурной компетентности тесно взаимосвязаны, взаимозависимы и важны. В частности, О. Дин и Е.П.Гэри таким образом формулируют задачи, стоящие перед менеджерами, работающими в зарубежных странах: «Живя за границей, у менеджеров должны быть сформированы два вида умений, которые, во-первых, позволяют успешно реализовать их менеджерскую и техническую компетентность, а во-вторых, дают возможность личности комфортно существовать в иноязычной среде и, в конце концов, просто «вжиться в нее» [332, 405].

Резюмируя изложенное, следует отметить, что все вышеназванные точки зрения ученых не в полной мере отражают структурную сторону межкультурной компетентности. Необходимо рассмотрение не только требований, предъявляемых к знаниям культуры, но и к политическим знаниям, знаниям, касающимся правового устройства зарубежных организаций, которыми должны владеть участники межкультурного общения.

Нам представляется целесообразным более детальное рассмотрение составных частей межкультурной компетентности, а именно установок, умений и навыков, с тем чтобы затем разработать механизмы формирования межкультурной педагогической компетентности у будущих учителей.

Так, М.Хаммер и Р.Вайземан называют три параметра «межкультурной эффективности»:

- умение обращаться с психологическим стрессом;
- умение эффективно осуществлять общение;
- умение устанавливать межличностные взаимоотношения [344, 382 — 393].

В 1983 году Г.Эйб и Р.Вайземан вводят 5 параметров, дифференцируя, таким образом, коммуникативный аспект межкультурной компетентности:

- умение межличностного общения;
- умение приспосабливаться к различным культурам;
- умение приспосабливаться к различным социальным системам;
- умение устанавливать межличностные отношения;
- умение понимать других [319, 53 — 67].
- В данной классификации составляющих межкультурной компетентности центральное место занимают коммуникативные умения и умения приспосабливаться, которые необходимы для того, чтобы общаться с представителями иноязычных культур и работать за границей.

Б.Рубен называет в своих исследованиях 7 поведенческих элементов, необходимых для осуществления межкультурного общения, которые имеют ярко выраженную саморефлективную направленность:

- выражение внимания, передаваемое контактом глаз, положением тела, тоном голоса и его высотой;
- интерактивная поза (умение отвечать другим наглядно, избегая оценочных реплик);

— ориентация на получение определенных знаний о процессе межкультурного общения (осознание того факта, что знания, восприятие, вера валидны только для самого себя, а не для другого человека);

— эмпатия;

— интерактивный менеджмент;

— толерантность к ситуациям неясного и нетипичного для родной культуры происхождения;

— самоориентация в ролевом поведении (способность быть гибким и адаптироваться до различных ролей ради сплочения группы и группового общения) [370].

Другую классификацию составных частей межкультурной компетентности предлагает Т.П.Хэнниген, акцентируя внимание на следующих факторах, влияющих на успешность осуществления межкультурного общения:

— гибкость в общении с различными лицами, которые владеют совершенно другими коммуникативными стилями;

— хорошие языковые знания;

— пассивное и активное владение невербальными формами общения, типичными для иноязычной культуры;

— терпение и выдержка;

— вежливость;

— готовность «вжиться» в новое окружение;

— уважение к иноязычной культуре и интерес к ней;

— чувство ситуации общения, а также проявление в зависимости от нее либо умения приспособливаться, либо умения отстаивать свою точку зрения;

— преодоление фрустрации и чувства «чужого» [345, 104].

В данной классификации особенно подчеркивается значимость невербальных средств выражения, которые являются чрезвычайно важной предпосылкой понимания иноязычной культуры.

Ю.Делкескамп выделяет следующие личностные факторы, которые необходимы для успешного формирования межкультурной компетентности:

- способность общаться;
- гибкость;
- уверенность;
- осознание собственной культуры;
- толерантность к стрессам;
- способность быть терпимым к разного рода противоречиям;
- эмпатию [333, 143].

Большинство из вышеназванных авторов исходят из того, что межкультурная компетентность не носит культурно-специфического оттенка, а является актуальной для представителей самых различных культур. Но вместе с тем следует отметить тот факт, что их классификации межкультурной компетентности относятся, как правило, к таким видам деятельности, как менеджмент, техническое сотрудничество с зарубежными странами, работа специалистов за рубежом и т.д. Они ни в какой степени не конкретизируют знания, умения и навыки, которые лежат в основе межкультурной педагогической компетентности будущих учителей, хотя специфика данного вида профессиональной деятельности очевидна, как и неоспорим тот факт, что особенно актуальной данная категория является именно для учительской профессии, так как предстоит готовить будущее поколение к жизни в XXI веке, в мультинациональном обществе, в условиях диалога культур.

Проблема компетентности не является кардинально новой для отечественной педагогики, психологии и социологии. Так, Л.М. Линникова посвятила свое исследование процессу формирования стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза, понимая под ней знание научных основ стилистики и ее предметных категорий, овладение стилистическими средствами языка и способами их соединения в текстах

разных стилей и жанров, умение использовать эти знания для понимания чужих и продуцирования собственных высказываний в различных ситуациях и сферах общения [165]. Замечателен тот факт, что исследователь, акцентируя основные компоненты стилистической компетенции, отмечает значимость этнокультуроведческого компонента, который предполагает познание стилистической системы как отражения национальной культуры русского народа, как средства выражения его самобытности. Мы полагаем, что данное исследование явилось своего рода прелюдией к процессу доскональной разработки проблемы межкультурной компетентности.

Ряд отечественных исследователей, занимающихся проблемами высшей школы, отмечают значимость процесса подготовки будущих учителей к межкультурному общению. Так, И.И. Лейфа подчеркивает тот факт, что формирование коммуникативной, лингвистической и лингвострановедческой компетенции должно быть предпосылкой к успешному осуществлению интеркультурной коммуникации как основной цели обучения иностранным языкам в языковых педагогических вузах. При этом роль и место социокультурного компонента в профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка видится автору в подготовке студентов к:

- а) непосредственной коммуникации с носителями языка;
- б) их будущей профессионально-педагогической деятельности [154].

Н.Б.Ишханян подчеркивает в своих исследованиях, что усвоение иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, так как за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика мира, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для данного народа [107]. В этой связи именно оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося

к толерантному восприятию чужой культуры, эмпатии и «размыванию» неадекватных стереотипов, то есть подготовить личность, готовую к адекватному межкультурному общению.

Рассмотрение и анализ различных точек зрения и взглядов отечественных исследователей на виды компетенций (М.Н. Вятютнев, И.А.Зимняя, А.И. Изухин) привели нас к выводу о том, что цель подготовки специалиста в педагогическом вузе включает формирование определенных компетенций (коммуникативной, лингвистической, социально-психологической, педагогической и т.д.). Мы полагаем, что этот ряд следует дополнить межкультурной педагогической компетентностью, формирование которой позволит решить задачи обучения межкультурному общению с представителями иноязычной культуры как самих педагогов, так и их учеников.

Под межкультурной педагогической компетентностью мы понимаем способность и готовность будущих учителей осуществлять адекватное межкультурное общение как непосредственное, так и опосредованное средствами иностранного языка с ориентацией своего речевого и невербального поведения на иностранного адресата, что подразумевает, с одной стороны, осознание общего и специфического в правилах этикета поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения с учетом социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей поведения, а с другой — оперативное владение техникой общения, принятой в данной этнокультуре, включая умения использовать культурные фоновые знания для достижения культурного взаимопонимания с ее носителями, а также умения научить этому своих учеников.

Следует отметить, что формирование межкультурной педагогической компетентности актуально не только для будущих учителей иностранного языка, но и для учителей других учебных дисциплин, так как оно усиливает гуманистическую направленность процесса обучения в высшей школе,

расширяет картину мира ее выпускников, помогает осознанию ими со — причастности к тому, что происходит на Земле, ответственности за развитие цивилизации.

Проанализировав различные точки зрения отечественных и зарубежных авторов на предмет межкультурной компетентности, мы выделяем следующую структуру межкультурной компетентности будущего учителя:

- языковая;
- предметная;
- социальная;
- аутокомпетентность.

Графически она может быть изображена следующим образом (рис. 1):

Рис. 1. Схема межкультурной педагогической компетентности

В следующем разделе целесообразно рассмотреть функциональную модель межкультурной педагогической компетентности с тем, чтобы продемонстрировать, какими знаниями, умениями и навыками должен обладать будущий учитель, готовый и способный осуществлять межкультурное общение и обучать этому своих учеников.

## 1.2. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Функциональная модель межкультурной педагогической компетентности содержит объем знаний, умений и навыков, которым должен владеть будущий педагог. Эта модель включает в себя, согласно структуре межкультурной компетентности, 4 блока:

- языковую компетентность;
- предметную компетентность;
- социальную компетентность;
- аутокомпетентность.

Языковая компетентность включает в себя знания иностранного языка, умения и навыки речевого общения, которые являются базисом для успешного осуществления межкультурного общения между будущими учителями и обучения этому своих учеников.

Функциональная модель языковой компетентности состоит из знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики, грамматики, устной речи, письма, чтения и аудирования.

Рассмотрим каждый из компонентов функциональной модели языковой компетентности будущих педагогов (рис. 2).

Рис. 2. Схема языковой компетентности будущих педагогов

### **Фонетический компонент**

Под фонетикой понимается звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы [181, 156].

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

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

В таблице 1 изложен перечень упомянутых знаний, умений и навыков в области фонетики, которыми должен обладать будущий учитель.

Таблица 1

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области фонетики

Знания

Умения и навыки

**Лексический компонент**

На лексическом уровне любого языка функционируют такие единицы, как слова, устойчивые сочетания, речевые клише [ 181,194 ].

Необходимо, чтобы будущие педагоги умели выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей. Опора на ассоциативно-кумулятивные связи поможет им прогнозировать вероятность появления определенного слова или нескольких слов в определенном лингвистическом окружении. Будущие педагоги должны уметь лексически корректно оформлять экспрессивную речь и понимать речь партнера на слух и при чтении.

При осуществлении продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма ) необходимо:

- владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
- сочетать новые слова с ранее усвоенными;
- выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными;
- выбирать нужное слово из антонимических и синонимических противопоставлений;

- выполнять эквивалентные замены;
- прогнозировать высказывание на уровне формы и содержания;
- владеть механизмом распространения и сокращения структур;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и обладать быстрой реакцией;
- правильно употреблять слова с учетом нормы языка и ситуации общения.

Для рецептивных видов речевой деятельности (аудирования, чтения) необходимо:

- соотносить аудитивный / зрительный образ с семантикой;
- преодолевать направленность внимания на внутреннее артикулирование;
- дифференцировать сходные по звучанию и форме слова по информативным признакам;
- дифференцировать омонимичные, синонимичные и антонимичные явления;
- владеть механизмом рецептивного комбинирования;
- пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой;
- мгновенно определять графический образ по слухомоторному и слухомоторный по графическому;
- широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым или ранее усвоенным лексическим материалом [181, 194 — 195].

В таблице 2 отражены знания, умения и навыки в области иноязычной лексики, которыми должен обладать будущий педагог, способный осуществлять межкультурное общение и обучать этому своих учеников.

Таблица 2

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области иноязычной лексики

**Грамматический компонент**

Грамматический иноязычный материал, обязательный для выпускника педвуза, должен быть достаточным для пользования языком как средством межкультурного общения, для построения взаимоотношений с представителями иноязычной культуры с позиций толерантного восприятия и диалога (табл. 3).

Таблица 3

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области иноязычной грамматики

**Устноречевой компонент**

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

Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти. Немецкий ученый Ф. Кайнц полагает, что самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией. Такая речь обозначается им терминами «инициативная» или «спонтанная». Формируя свои мысли, говорящий

руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-смысловое содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка [349].

Следующим видом высказывания является ответная, реактивная речь, которая представляет собой реакцию на внешний стимул. В зависимости от ответа на поставленный вопрос собеседника реактивная речь может приближаться к инициативной и отдаляться от нее. Внутренние побуждения здесь либо совсем отсутствуют, либо имеют второстепенный, подчиненный характер.

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

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

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

используется как средство формирования языковой компетентности, а не как цель.

Таким образом, у будущих учителей должен быть сформирован устноречевой компонент языковой компетентности, изложенный в таблице 4.

Таблица 4

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области устной иноязычной речи

**Компонент письма**

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

По мнению психологов, письменное кодирование информации на любом языке представляет собой достаточно сложную деятельность [88]. При собственном продуцировании письменного сообщения его механизм состоит из тех же элементов, что и при формировании звукового сообщения и из перевода звукового кода в графический. Первый элемент представляет собой разнообразную и сложную деятельность: «программирование грамматико-семантической стороны высказывания, грамматическая реализация высказывания и выбор слов, моторное программирование компонентов высказывания (синтагм), выбор звуков, выход» [157, 265].

Эта деятельность при выражении мыслей на письме дополняется ассоциированием элементов звукового сообщения и тех или иных графем и двигательной деятельностью, сопровождаемой проговариванием во внутренней речи.

В тех случаях, когда речь идет о списывании с текста или записи воспринятого на слух, первым элементом будет не кодирование собственного сообщения, а декодирование речевого произведения, воспринятого на слух или зрительно.

Таким образом, во всех случаях пользования письменной речью имеют место два этапа пользования кодом данного языка:

— кодирование или декодирование, в результате чего создается упражнение в звуковом коде;

— кодирование с помощью графического кода.

Очень важно обучить будущих учителей этим двум этапам пользования кодом иностранного языка и сформировать у них знания, умения и навыки в рамках такого компонента языковой компетентности, как компонент письма, с тем чтобы они могли успешно организовывать межкультурное общение и обучить этому своих учеников.

В таблице 5 отражены составляющие компонента письма.

Таблица 5

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области письма  
**Компонент чтения**

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму вербального общения.

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

К содержанию деятельности прежде всего относят ее цель – результат, на достижение которого она направлена. В чтении такой целью является раскрытие смысловых связей – понимание речевого произведения, представленного в письменной форме.

Хотя в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления протекают одновременно и тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято делить на две группы: а) связанные с «технической» стороной чтения. Они обеспечивают восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы; б) обеспечивающие смысловую переработку воспринятого. Они помогают устанавливать смысловые связи между языковыми единицами разных уровней и приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания.

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

Воспринятый материал сразу же подвергается смысловой переработке. Она основывается не только на уже воспринятом материале, так как читающий все время как бы забегают вперед, предвосхищает еще не воспринятое им сенсорно, строит гипотезы о том, что последует дальше. Это так называемое вероятностное прогнозирование распространяется как на отдельные слова, так и на их сочетания и на общую структуру предложения. Смысловые гипотезы строятся в отношении фактов, событий и т.д., которые последуют в тексте далее.

В процессе смысловой переработки читающий не просто устанавливает факты, изложенные в тексте, а выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом, оценивает, интерпретирует, а затем приходит на их основе к определенным выводам.

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

В таблице 6 отражены составляющие компонента чтения, который в свою очередь является неотъемлемой частью языковой компетентности.

Таблица 6

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области иноязычного чтения

**Компонент аудирования**

Большую роль в процессе формирования языковой компетентности будущих учителей играет компонент аудирования.

Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнимической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др.

При характеристике сущности слухового восприятия следует различать два понятия: восприятие – процесс выделения и усвоения информативных различительных признаков, то есть формирование образа, и узнавание – опознавание сформированного образа в результате сличения его с эталоном.

Анализируя особенности опознавания, психологи указывают на то, что в большинстве случаев оно не имеет характер развернутого сознательного действия. В случае, если такое действие и возможно, то оно наблюдается лишь на стадии формирования образа [93, 146, 287].

По мере ознакомления с материалом процесс опознавания меняется, оно осуществляется мгновенно (симультанно) с помощью самых необходимых информативных признаков.

Важно обучать будущих учителей преобразовывать с помощью моторного (речедвигательного) анализатора звуковые образы в артикуляционные, так как между слуховым и речедвигательными анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Трудно переоценить в процессе аудирования иноязычной речи значение зрительного анализатора, так как оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. В этой связи следует формировать у будущих учителей в процессе их подготовки к межкультурному общению умения обращать внимание при аудировании на такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие, так как они подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи носителей языка.

В таблице 7 отражены знания, умения и навыки, которыми должны владеть будущие учителя, образующие компонент аудирования в рамках языковой компетентности.

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области аудирования иноязычной речи

Изложенные выше компоненты языковой компетентности достаточно успешно были усвоены студентами факультета иностранных языков ЧГПУ в процессе проведения опытно-экспериментальной работы, механизмы которой подробно описаны во второй главе монографии. Результаты эксперимента изложены в таблице 8.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что количество студентов, имеющих низкий уровень владения компонентами языковой компетентности, понизилось с 45,9 до 19,5%, а количество студентов, имеющих высокий уровень, повысилось с 18,7 до 39,3%, что позволяет говорить об эффективности проведенного нами эксперимента.

Результаты усвоения будущими учителями компонентов  
языковой компетентности

## **Предметная компетентность**

Предметная компетентность будущих учителей включает в себя страноведческие знания, а также организационно-методические умения.

Знания о стране изучаемого языка являются неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущих учителей к межкультурному общению. Понимая, что познание различных областей действительности страны изучаемого языка практически безгранично, мы вслед за Е.И.Пассовым полагаем, что объектами усвоения познавательной деятельности являются сведения о:

- социально-политической сфере страны изучаемого языка;
- сфере материального производства;
- сфере духовного производства;
- сфере обслуживания в стране изучаемого языка [128, 15].

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

- ориентации на современную действительность страны или стран изучаемого языка;

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

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

- направленности учебного материала на типичные явления культуры;

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

- достоверности фактов;

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

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

- практической значимости, то есть учет потребности в данной информации в будущем;

- тематической соотнесенности;

- воспитательной (эстетической и др.) ценности [128, 16].

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

В таблице 9 изложены знания, умения и навыки, формируемые у будущих учителей в рамках предметной компетентности.

Таблица 9

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области предметной компетентности  
**Социальная компетентность**

Социальная компетентность предполагает эмпатию и понимание иноязычной культуры также и в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика) и владение стратегией разрешения межкультурных конфликтов и обучения этому своих учеников.

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

Очень часто люди думают, что их восприятие и представления о вещах или фактах совпадают, и если два человека воспринимают один и тот же предмет по-разному, то один из них непременно ошибается. Психологическая

наука отвергает это предположение, так как восприятие зависит прежде всего от той системы, в которой предмет рассматривается, а также от предшествующего опыта, интересов и практических целей субъекта.

Как отмечает И. Кон, любому акту познания, общения и труда предшествует то, что психологи называют «установкой», что означает определенное направление личности, состояние готовности, тенденцию к определенной деятельности, способной удовлетворить какие-то потребности человека. В отличие от мотива, то есть сознательного побуждения, установка произвольна и не осознается самим субъектом. Но именно она определяет его отношение к объекту и самый способ его восприятия [124].

Установки существуют и в общественной психологии, в сфере взаимоотношений. Предвзятое, то есть не основанное на свежей, непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизованных суждений и ожиданий мнение о свойствах людей и явлений, психологи называют стереотипом [124, 8].

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

Как отмечают психологи, особенно трудно оценивать национальные обычаи и нравы. Каждый человек делает это через призму своей культуры, тех

традиций, в которых он воспитан, ценностей своего народа. На языке социальной психологии это называется этноцентризмом. Так, темпераментный итальянец может показаться медлительному норвежцу обладающим чрезмерной горячностью и наоборот.

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

В психологии существует несколько определений феномена предубеждения. Так, Б.Берельсон и Г. Стейнер в справочном пособии «Человеческое поведение» определяют предубеждение как «враждебную установку по отношению к этнической группе или ее членам как таковым» [124, 11].

В учебнике социальной психологии Д.Креча, Р.Крачфильда и Э.Баллачи предубеждение определяется как неблагоприятная установка к объекту, которая имеет тенденцию быть крайне стереотипизированной, эмоционально заряженной и нелегко поддается изменению под влиянием противоположной информации» [124, 14].

В «Словаре по общественным наукам», выпущенном ЮНЕСКО, дается следующее определение предубеждения: «Предубеждение – это негативная, неблагоприятная установка к группе или ее индивидуальным членам; она характеризуется стереотипными убеждениями; установка вытекает больше из внутренних процессов своего носителя, чем из фактической проверки свойств группы, о которой идет речь» [124, 16].

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

внутреннее отторжение и неприятие. Необходимо участие будущих учителей в таких формах организации учебно-познавательной деятельности, которые способствовали бы формированию у них межкультурной эмпатии.

Проведенный опрос студентов факультета иностранных языков ЧГПУ показал, что часть национальных черт характера немцев вызывает у них весьма негативную оценку. Так, почти 70% опрошенных утверждали, что немцы страдают определенной степенью скупости и чрезмерной, иногда доходящей до абсурда аккуратностью. После проведенного эксперимента, в процессе которого студентам сообщались знания о Германии, укладе жизни в ней, 65% студентов положительно оценили гуманитарные акции помощи немцев российским немцам, жителям Югославии и т.д. Таким образом, предубеждение по поводу того, что немцы скупы, было полностью развенчано. Изумительная экологическая сознательность и культура немцев вызвали после экспериментального обучения только положительные отзывы студентов, развеяв предубеждение по поводу стереотипа поведения немцев в различных бытовых ситуациях и проявлениях их чрезмерной аккуратности.

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

Если в России поворот указательным пальцем у виска означает глупость, то в Голландии он означает, что кто-то сказал очень остроумную фразу. Говоря о себе, европеец показывает на грудь, а японец — на нос. Немцы, американцы, французы и итальянцы имеют обыкновение рисовать указательным пальцем спираль у головы, что означает: «Сумасшедшая идея». И, напротив, когда англичанин или испанец стучит себя по лбу, всем ясно, что он доволен, и не кем-нибудь, а собой. Если голландец, стуча себя по лбу, вытягивает указательный палец вверх, то это означает, что он по достоинству оценил ум

собеседника. Но если же палец укажет в сторону, то это означает, что у того мозги набекрень. Немцы часто поднимают брови вверх в знак восхищения чьей-то идеей. Такое же поведение в Англии будет расценено как выражение скептицизма. Очень экспрессивно невербальное поведение французов. Когда француз хочет сказать, что нечто – верх изысканности и утонченности, он, соединив кончики трех пальцев, подносит их к губам и, высоко подняв подбородок, посылает воздушный поцелуй. Если француз потирает указательным пальцем основание носа, он предупреждает: «здесь что-то нечисто», «осторожно». Этот жест очень близок итальянскому постукиванию указательным пальцем по носу, все равно, справа или слева; это означает: «берегись, впереди опасность». В Голландии у того же самого жеста другое значение — «я пьян» или «ты пьян», а в Англии — «конспирация и секретность» [50, 148 – 150].

В большинстве западных цивилизаций ни правой ни левой руке не отдается предпочтение, если, конечно, не учитывать традиционного рукопожатия правой рукой. На Ближнем Востоке, как и в других исламских странах, таких, как Индонезия или Малайзия, нельзя протягивать еду, деньги или подарок левой рукой. Там она известна как нечистая рука и пользуется дурной славой.

Важным считается тот факт, что студенты должны не только иметь знания о менталитете и укладе жизни представителей страны изучаемого языка, но и владеть стратегией разрешения межкультурных конфликтов, а также обучения этому своих учеников, формированию которой в немалой степени способствует участие будущих учителей в межкультурном тренинге, межкультурных экскурсах, адаптационно-культурологических этюдах.

В следующей таблице 10 изложены составляющие социальную компетентность будущих учителей знания, умения и навыки.

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области социальной компетентности

**Аутокомпетентность**

Аутокомпетентность подразумевает способность общения со своим культурным Я, то есть культурную саморефлексию, восприятие стандартов иноязычной культуры и умение преодолевать собственный «культурный шок» при знакомстве с реалиями жизни страны изучаемого языка, не имеющими места в собственной культуре.

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

Западные бизнесмены и ученые отмечают, что все чаще появляющиеся в Европе русские деловые люди обращают на себя внимание в самых обыденных ситуациях: в гостинице, ресторане, на улице, нередко вызывая недоумение или скрытую улыбку [295].

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

Механизм преодоления культурного шока сопряжен с изучением психологических характеристик человека. Основой психологического анализа

внутриличностного конфликта являются взгляды З. Фрейда, Г. Зиммеля, Э. Фромма, К.Г. Юнга и др.

Согласно З. Фрейду человек конфликтен по самой своей природе. Все человеческие чувства противоречивы, что приводит к постоянной борьбе между ними. Амбивалентность чувств является как непосредственным результатом, так и следствием противоречивости социального бытия, последнее усиливает амбивалентность до состояния конфликта. Для выяснения понимания З.Фрейдом внутриличностного конфликта важной является его концепция о трех принципах психической деятельности — постоянства, удовольствия, реальности. Эти принципы обладают значительными мотивационными стимулами для деятельности личности. Принцип постоянства реализуется в наличии у индивидов способности поддерживать количество психологического возбуждения на относительно постоянном уровне. Принцип удовольствия заключается в стремлении индивида к получению удовольствия и в стремлении избежать боли, страдания, т.е. всего того, что лишает его возможности получить удовольствие. «Удовлетворение наших первичных позывов дает нам счастье, но они же являются источником мучительных страданий, когда внешний мир отказывается дать им удовлетворение и обрекает нас на лишения», — пишет З.Фрейд [289, 19].

Но реализации принципа удовольствия противостоит принцип реальности, который требует от индивида действий в соответствии с условиями внешнего мира. Если принципы удовольствия и постоянства являются врожденными, то принцип реальности приобретает личностью в процессе его жизнедеятельности. Борьба принципов удовольствия и реальности обуславливает конфликтную основу чувств, желаний человека. Согласно теории З.Фрейда человек имеет защитные механизмы от негативных, разрушительных последствий подобного противоборства. В условиях конфликта такими защитными механизмами являются:

— сублимация — процесс преобразования сексуальной энергии в другие виды деятельности;

— проекция — неосознанное отождествление, перенесение собственных ощущений, влечений, мыслей другим;

— рационализация — рациональное объяснение поступков, мыслей, даже когда они изначально иррациональны;

— вытеснение — устранение индивидом мыслей, мотивов, чувств из сознания;

— регрессия — обращение к примитивным уровням поведения, мышления;

— реактивное образование — изменение неприемлемых для сознания поступков, мотивов, тенденций на более приемлемые для индивида;

— фиксация поведения — стремление сохранить апробированные модели поведения, мышления, стереотипы восприятия.

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

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

А. Адлер считал социальные факторы определяющими в формировании личности. Согласно его теории личность является по своему содержанию прежде всего социальной. «Социальное чувство», взаимодействие людей друг с другом он рассматривал как критерий психической жизни индивида, полагая

при этом, что первое, а также интересы, являются врожденными свойствами человека, имеют социобиологическую природу. Каждая личность стремится преодолеть внутриличностный конфликт. Недостаточный уровень социального чувства проявляется в преступности, алкоголизме, наркомании и т.д.

В своих трудах А. Адлер уделял внимание стремлению личности к превосходству над другими, восстановлению психических сил индивида. К.Г. Юнг охарактеризовал А. Адлера воспитателем в отличие от З.Фрейда, являющимся, по его мнению, исследователем и толкователем. К.Г.Юнг подчеркивал, что А. Адлер не оставляет человека беспомощным «...в болезни с его ценным, правда, пониманием, а пытается сделать его, используя все воспитательные средства, нормально приспособленным человеком» [309, 26 – 27].

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

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

человека влияет психическая наследственность, коллективное бессознательное. «Душа» современного человека находится в центре внимания его исследований. По его мнению, современный человек всегда одинок, его душа перенесла огромные (исторические) потрясения, и поэтому он стал крайне неуверенным, а технический прогресс постоянно ведет к катастрофам. Непрерывная борьба противоречий внутреннего и внешнего мира происходит в душе современного человека, в связи с чем в ней существует постоянный внутриличностный конфликт.

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

В ракурсе рассмотрения механизмов общения со своим культурным Я особую значимость приобретает теория создателя радикально-гуманистического психоанализа Э. Фромма, который стремился преодолеть биологические трактовки понимания личности и исследовал ее зависимость от социальных процессов. Внутриличностный конфликт он рассматривает в аспекте «экзистенциальной дихотомии», то есть тех противоречий, которые содержатся в самой сути человека, например громадные потенциальные возможности человека и ограниченные условия их реализации. Э. Фромм утверждает, что «...человек не может остаться нейтральным и пассивным по отношению к экзистенциальной дихотомии. Благодаря самому факту человеческого бытия жизнь задает ему вопрос: как преодолеть разрыв между человеком и окружающим его миром, чтобы достичь ощущения единства и тождественности со своими близкими и с природой» [292, 370].

Э. Фромм явился реформатором фрейдистского учения, утверждая, что страсть и стремление не являются результатом инстинктов, а отражают мир жизни человека, а он сам может рассматриваться лишь включенным в реальный исторический контекст. Ученый полагает, что человек может уничтожить исторические противоречия в результате своей деятельности, а экзистенциальные противоречия уничтожить невозможно, их можно лишь разрешать. Э. Фромм утверждает: «Человек должен принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными усилиями он может придать смысл своей жизни. Только если он разберется в сути своего реального положения, дихотомиях, присущих его существованию, и осознает свою способность раскрыть все свои силы, он преуспеет в решении своей задачи: быть самим собой для себя самого и достичь счастья, в полной мере реализовав свои сугубо человеческие свойства – разум, любовь, продуктивный труд» [293, 50]. Это высказывание Э.Фромма как нельзя лучше характеризует внутриличностные, рефлексивные процессы, которые особенно важны для успешной организации межкультурного общения. В целом его гуманистическая теория служит психологическим базисом для процесса формирования аутокомпетентности будущих учителей.

К.Хорни, характеризуя внутриличностный конфликт, подчеркивала мысль о том, что он проявляется в следующих отношениях: «во-первых, отношения любви, привязанности и расположения человека (как к другим людям, так и с их стороны); во-вторых, отношения, связанные с оценкой Я; в-третьих, отношения, связанные с самоутверждением; в-четвертых, с агрессией; в-пятых, с сексуальностью» [296, 28]. Она подчеркивала, что для современного человека характерен, в силу различных социальных факторов, внутриличностный конфликт, сопровождающийся чувством тревожности.

К.Хорни выделила три основные модели поведения, способствующие разрешению внутриличностного конфликта: первая – стремление к людям:

через сопричастность к другим, к обществу, личность пытается обезопасить себя; вторая – стремление от людей — выражается в желании уйти от людей, от общения с ними, уйти от общества, при этом создается свой особый, иллюзорный мир; третья – стремление против людей, обретение установки на разрушение мира, борьбы против него. Данным моделям поведения соответствует тип конфликтной личности: устойчивый, устраненный, деструктивный.

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

В процессе изучения внутриличностного конфликта исследователями уделяется большое внимание вопросам наличия потребностей и степени их удовлетворения. Наибольшей популярностью и признанием пользуется классификация человеческих потребностей А. Маслоу, который утверждает, что человек мотивируется удовлетворением потребностей, выстроенных в пирамиду из пяти уровней:

- физиологические (базовые) потребности (жилье, пища, одежда и т. д.);
- потребности в безопасности (порядок, защита);
- социальные потребности (дружба, принадлежность к какой-либо группе социальной идентичности);
- потребности в уважении (самоуважении и уважении со стороны других);
- потребности в самореализации (творческие результаты, социальный престиж, собственные достижения, карьера).

Особую значимость приобретает потребность в социальной идентичности. Она особенно актуальна для сегодняшнего дня в России, где происходят

кардинальные изменения во всех сферах человеческой жизни. Современная молодежь находится подчас в стадии мучительного поиска новых истин и жизненных приоритетов.

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

Психологи отмечают, что любой внутриличностный конфликт обусловлен самой психикой человека, ее развитием и изменениями, а также наличием взаимосвязи внутреннего мира человека и внешней среды, в которой он реализует свои потребности. При подготовке будущих учителей к межкультурному общению необходимо формировать у них аутокомпетентность, то есть умение коррекции Я-концепции в направлении на достижение ими адекватного представления о себе как носителя своей культуры, реальности и той ситуации общения с иноязычной культурой, в которой он находится.

В Я-концепцию включены три компонента (рис 3).

### Рис.3. Схема структуры Я- концепции

Когнитивный компонент включает образ своих способностей, внешности, качеств, социальной роли и собственной значимости.

Эмоциональный компонент включает в себя самолюбие, самоуважение, самокритику и т.д.

Составляющими оценочно-волевого компонента являются энергия и сила по сохранению и повышению самооценки, самоуважения и самоосознания [269, 20 – 350].

Таким образом, будущие учителя должны владеть знаниями, умениями и навыками в области аутокомпетентности, отраженными в следующей таблице, с тем, чтобы уметь корректировать свою Я-концепцию, адекватно реагировать на проявления иноязычной культуры, уметь справляться с собственным «культурным шоком» и научить этому своих учеников.

Таблица 11

Знания, умения и навыки будущих учителей  
в области аутокомпетентности

Таким образом, разработанная нами структура межкультурной компетентности была конкретизирована в ее функциональной модели.

Функциональная модель межкультурной компетентности прошла экспериментальную апробацию в процессе педагогического эксперимента, проведенного на факультете иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета в период 1993 — 2000 гг.

Механизмы формирования языковой, предметной, социальной межкультурной компетентности, а также аутокомпетентности будут рассмотрены в следующих разделах.

### 1.3. КРИТЕРИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Проблема определения уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов, их профессиональных умений и навыков, а также различного рода их личностных качеств является актуальной, так как педагогическое оценивание выполняет множество функций. Оно необходимо преподавателям для того, чтобы следить за результатами своей деятельности. Необходимо оно и студентам, чтобы знать, насколько хорошо они справляются с учебой и что нужно сделать, чтобы улучшать свои результаты.

Итоговое оценивание особенно необходимо в точке соприкосновения вуза и социума: выпускники вуза должны получить признание компетентности, которую они сумели развить, и возможность использовать и совершенствовать ее в процессе своей профессиональной деятельности.

Разработанная нами функциональная модель межкультурной педагогической компетентности прошла апробацию в течение 1993 – 2000 гг. В эмпирической верификации предложенной модели важным является вопрос о критериях ее сформированности.

Под критерием понимают признак, на основании которого производится оценка. В настоящее время в педагогической литературе нет общепринятых критериев оценки уровня сформированности педагогических умений либо профессионально значимых качеств личности.

Попытки определения этого уровня предприняты О.А.Абдуллиной [2, 93 – 103], Н.В.Кузьминой [137, 138 – 145], В.А.Сластениным [257] и др. Вопросы теории измерения педагогических объектов рассматривались в работах Т.А.Ильиной [100, 3 – 18], Л.Б.Ительсона [106], Л.Ф.Фридмана [290, 64 – 74] и др.

Феномен межкультурной педагогической компетентности чрезвычайно сложен. Он включает в себя, согласно функциональной модели, усвоение знаний, овладение методами и приемами взаимодействия с представителями иноязычной культуры, умения и навыки межкультурного общения, а также знания, умения и навыки, связанные с формированием идентичных у своих учеников. В этой связи очевиден тот факт, что невозможно найти один универсальный показатель, с помощью которого можно измерить все вышеназванные явления, необходим целый комплекс различных критериев.

На следующей схеме (рис. 4) мы отразили уровень и критерии межкультурной педагогической компетентности с целью их лучшей визуализации.

Рис. 4. Схема уровня и критериев сформированности  
межкультурной педагогической компетентности будущих учителей

Опишем подробно каждый критерий.

Первым критерием мы считаем мотивационно-потребностный. Он играет, безусловно, большую роль в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности. «Большая разница, — писала Н.К.Крупская, — занимается ли человек, принуждая себя к занятиям данным предметом или увлекаясь им, уходя в занятия, что называется, с головой. Результаты в том и другом случае бывают совершенно различны» [134, 56].

От мотивации зависит в определенной мере успех овладения способами деятельности и соответствующими умениями, уровень их развития, превращение некоторых из них в привычку, потребность (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Функция мотивов состоит в том, что они как бы «оценивают жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий, придают им личностный смысл» [159, 150].

Говоря о роли мотивации в познавательной деятельности студентов, В.А.Сластенин выделяет несколько ее значений:

- 1) являясь продуктом формирования личности, она выступает вместе с тем как фактор ее дальнейшего развития;
- 2) оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становится источником интеллектуальной активности;
- 3) мобилизует творческие силы на поиск и решение познавательных задач, положительно влияет на качество знаний, их глубину и действенность, широту и систематизацию;

4) является важнейшим внутренним условием развития стремления к самообразованию;

5) имеет диагностическое значение, то есть служит показателем развития многих важных качеств личности [257, 60].

Таким образом, для включения студентов в процесс формирования межкультурной педагогической компетентности необходимо учесть их мотивационную направленность на межкультурное общение, а затем стимулировать ее созданием необходимых педагогических условий.

Следующим критерием является характеристика фонда знаний по проблеме реализации межкультурного подхода, или, другими словами, когнитивный (содержательный) критерий. О важности этого критерия свидетельствует принятое в педагогике положение о том, что «только овладение педагогической теорией и психологией, которые объясняют основные механизмы педагогической деятельности, может гарантировать студенту его превращение через несколько лет работы в школе в учителя-мастера» [257, 106].

В психолого-педагогической литературе встречаются указания на то, что проверка сформированности умений или каких-либо профессионально значимых качеств может происходить опосредованно через характер знаний, демонстрируемых студентами, так как знания ориентируют их в содержании формируемых действий, помогают организовать их уяснение, закрепление, отработку.

Составляющими показателями когнитивного критерия мы, вслед за И.Т.Огородниковым, Н.М.Яковлевой, считаем системность – понимание внутренней логики изучаемого материала, осмысленность – осознанность изученного материала, правильность и убедительность суждений, действенность – умение пользоваться знаниями в разнообразной

познавательной и практической деятельности, умение сочетать науку с жизнью, теорию с практикой (рис. 5).

### Рис. 5. Структура когнитивного критерия

Следующим критерием уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности мы считаем операциональный, то есть умение на практике осуществлять межкультурный подход, или, другими словами, владение будущими учителями самым широким спектром составляющих межкультурную педагогическую компетентность умений.

Кратко остановимся на понятии «умение» с целью определения собственных теоретических позиций, так как в настоящее время в педагогической науке не существует единого мнения о проблеме умений.

Так, Н.В.Рыков понимает под умением «готовность действовать разумно, сознательно, соображая, а не уподобляясь автомату» [244, 46 – 51]. П.А. Рудик считает умение ничем иным, как действием, основанным на практическом применении полученных знаний в данном виде деятельности [242, 335]. Е.Н. Кабанова-Меллер считает умение способом выполнения действия [108]. Т.А.Ильина понимает под умениями сами практические действия, которые ученик может совершить тогда, когда потребуется [99]. В трудах Б.М.Теплова [273] и др. под умением понимается действие, основу которого составляет

практическое применение полученных знаний, приводящее к успеху в данном виде деятельности. Ф.Н.Гоноболин [71] определяет умения как более или менее совершенные способы выполнения каких-либо действий, основанных на знаниях и навыках, приобретенных человеком в процессе деятельности. Концептуальный подход этих ученых, а также Н.Д. Левитова [153] к проблеме умений определяет их как незавершенный навык.

Для второй группы ученых характерна другая трактовка проблемы умений. Так, К.К. Платонов понимает под умением «способность выполнять какую-либо деятельность или действие в новых для него условиях, приобретенную им на основе полученных знаний и навыков» [216, 16]. Согласно его концепции формирование умений учителя может протекать по следующим этапам: первоначальные умения; недостаточно умелые действия; отдельные общие умения; высокоразвитые умения; мастерство [218]. Ученый делает акцент на том, что умение – «это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением» [219]. Л.Ф. Спирин, рассматривая умение как сложное по своей природе социально-психологическое образование, отмечает, что педагогическое умение – «это интегративное качество воспитания... обуславливающее успешность решения широкого круга педагогических задач в различных педагогических системах. Мера успешности принятия педагогических решений и их эффективного осуществления» [262, 78]. Л.Б.Ительсон определяет умения как «владение сложной системой психических и практических действий» [105]. А.В.Петровский определяет умения как способность «оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач» [60]. Е.А.Милерян рассматривает умение как основанную на знаниях и навыках способность человека успешно достигать поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания [183].

Таким образом, приведенные выше определения понятия «умение» свидетельствуют о том, что умение – это категория более высокого порядка. «Суть же навыка обычно сводится к закрепленным, автоматизированным приемам и способам работы, — отмечает В.А.Крутецкий, — которые являются составными моментами в сложной, сознательной деятельности» [135, 160]. Этой же точки зрения придерживаются О.А.Абдуллина, В.А.Сластенин, Н.В.Кузьмина и др., рассматривая умение как творческое действие, образующееся на основе сформированных знаний и навыков. В дальнейшем исследовании мы будем придерживаться этой точки зрения.

Вслед за Н.В.Кузьминой мы понимаем педагогическое умение как приобретенную человеком способность на основе знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях [201, 288]. Автор освещает в своих работах особую актуальность проблемы формирования педагогических умений, так как «продукты» деятельности педагога «материализуются» в психическом облике другого человека – в его знаниях, умениях и навыках, в чертах его воли и характера» [138, 10]. Поэтому представляется важным тот факт, что будущие учителя должны в полной мере владеть самым широким спектром умений и навыков, являющихся составляющими частями межкультурной педагогической компетентности, быть в состоянии осуществлять межкультурное общение и подготовить к нему своих учеников.

Таким образом, составляющими показателями операционального критерия мы считаем (рис.6):

- целесообразность выполнения действий и операций в процессе реализации межкультурного подхода;
- освоенность выполнения действий и операций;
- своевременность их выполнения;
- оригинальность выполняемых действий.

## Операциональный критерий

Целесообразность Освоенность Своевременность Оригинальность

Рис 6. Структура операционального критерия

Следующим критерием уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности мы считаем рефлексивно-коррекционный. Он генетически связан с классической теорией личности, ее индивидуальных особенностей (Б.Г.Ананьев, И.С.Кон, В.С.Мерлин, К.К.Платонов, Б.М.Теплов), а также с положениями Я-концепции, согласно которой отношения между учителем и учащимися должны строиться на взаимном уважении и принятии, что достигается при помощи адекватной личностной регуляции и общего педагогического тонуса [36].

В процессе подготовки учащихся к межкультурному общению очень важна степень адекватности оценки и самооценки деятельности будущих педагогов. У них должна быть сформирована собственная позиция в процессе вышеназванной подготовки учащихся. Будущие педагоги должны быть в состоянии мобильно реагировать на изменение ситуации в процессе общения с учащимися, представлять значимость «реакции отреагирования», катарсиса, саморегуляции посредством изменения притока нервной импульсации, а также владеть механизмами самоисповеди, самоубеждения, самоприказа, самовнушения, самоподкрепления. Кроме того, будущие учителя должны быть в состоянии составлять план самокорректировки личности, включающий самоорганизацию, самоутверждение, самодетерминацию, самоактуализацию и самосовершенствование. Актуальной представляется мысль о том, что будущим педагогам необходимо хорошо владеть механизмом аутогенной тренировки.

Резюмируя сказанное мы полагаем, что названные критерии уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей, возможно, не являются абсолютными, однако они предложены нами на основании анализа научной литературы, собственных экспериментальных данных и отражают реальный процесс профессиональной подготовки будущих учителей в условиях высшей школы. Они использовались в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента для проверки эффективности разработанной нами системы формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей.

Таким образом, анализ ранее выполненных исследований, а также собственные изыскания позволили выделить три уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей: адаптивно-воспроизводящий, варьирующе-ситуативный и креативно-конструктивный. Дадим обобщенную характеристику каждому из выявленных нами уровней сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей.

Первым уровнем является адаптивно-воспроизводящий. На данном уровне у обучающихся ярко выражены неустойчивые мотивы интереса к реализации межкультурного подхода. Объяснение своих неудач в процессе обучения они связывают с внешними причинами. Для них характерны эмоции устойчивой неуверенности в себе, низкий уровень притязаний. На этом уровне студенты знакомятся с восприятием, усвоением и воспроизведением информации по проблеме межкультурного общения, при этом ее осмысление происходит на уровне фактов. Студент не в состоянии анализировать педагогические ситуации, а также формулировать концептуальные положения педагогики, психологии, социологии, культурологии, способствующие ориентировке в конкретной ситуации межкультурного общения. Знания студентов имеют разрозненный характер, так как нет потребности их

пополнении, углублении и творческом использовании на практике. На данном этапе только начинается освоение категориального аппарата. Они не осознают необходимость применения концепции диалога культур как философской основы реализации межкультурного подхода. Студенты этого уровня не испытывают потребности в самореализации. Характер их участия в дискуссиях, межкультурных экскурсах и адаптационно-культурологических этюдах бывает либо агрессивным, когда имеет место отказ от участия, противопоставление себя другим, либо пассивным, когда студенты подчиняются мнению большинства и у них отсутствует стремление к доказательности своей позиции. Обучающимся свойственно индифферентное или даже отрицательное отношение к проблеме межкультурного общения. Будущий педагог решает профессионально-педагогические задачи по образцу, часто на эмпирическом уровне. На данном этапе превалирует репродуктивная деятельность, неумение переносить освоенные умения на новую ситуацию. У будущих педагогов отсутствует предвидение возможных препятствий в межкультурном общении и продумывание путей их преодоления, а также набор привычных, но гибко адаптируемых способов поведения в процессе межкультурного общения и подготовки к нему обучаемых. Студенты не в состоянии создать у себя установку на продуктивное использование положительных и отрицательных эмоций, превращение чувства напряженности, возникающего при столкновении с поставленной задачей. Творческая активность проявляется лишь в рамках воспроизводящей деятельности. Рефлексивная позиция выражена слабо, при этом проявляется низкая степень адекватности оценки и самооценки, а также приемов коррекции своего поведения.

Вторым уровнем является варьирующе-ситуативный. На этом уровне у будущих учителей присутствует широкий познавательный мотив, но в то же время наблюдается неустойчивость мотивов в зависимости от ситуации. Студенты знакомы с методолого-теоретическими основами проблемы

межкультурного общения, у них наблюдается более широкий кругозор и ориентировка в проблеме. При анализе различных педагогических явлений в аспекте исследуемой проблемы будущие учителя пытаются опираться на концептуальные положения педагогики, психологии, социологии, культурологии. У студентов сформирована система знаний по проблеме, выработана устойчивая потребность в их пополнении, углублении и творческом использовании на практике. Студенты данного уровня достаточно хорошо владеют категориальным аппаратом. Они осознают необходимость применения концепции диалога культур как философской основы реализации межкультурного подхода, отличаются проявлением устойчивого стремления к профессионально-педагогическому самосовершенствованию, у них появляется устойчивая потребность к самореализации. В процессе их участия в дискуссиях, межкультурных экскурсах, адаптационно-культурологических этюдах, межкультурных ситуативно-моделирующих играх и других формах организации реализации межкультурного подхода они способны выразить свою точку зрения, обоснованно доказать ее. Для обучающихся свойственно положительное отношение к проблеме межкультурного общения. При решении профессионально-педагогических задач возрастает творческая активность, проявляющаяся в поиске новых, нестандартных способов их решения. У будущих педагогов присутствует предвидение возможных препятствий в межкультурном общении и продумывание путей их преодоления, а также набор привычных, но не всегда гибко адаптируемых способов поведения в процессе межкультурного общения и подготовки к нему учащихся. Студенты в большинстве ситуаций могут создать у себя установку на продуктивное использование положительных и отрицательных эмоций, преодоление чувства напряженности, возникающего при столкновении с поставленной задачей. Творческая активность проявляется уже в рамках поведенческих оригинальных алгоритмов. Рефлексивная позиция выражена еще недостаточно, но уже

повышается степень адекватности оценки и самооценки, владения приемами коррекции своего поведения. На данном этапе у будущих учителей наблюдается присутствие эмпатийных процессов, обеспечивающих понимание действий, поступков, эмоционального состояния партнеров по общению.

На креативно-конструктивном уровне студенты испытывают постоянное стремление к профессионально-педагогическому самосовершенствованию. У них ярко выражены мотивы совершенствования способов общения, а также способов обучения межкультурному общению своих учеников. Для них характерна самостоятельность мотивов, активность ориентировки в новых условиях. Положительные эмоции направлены на общение и обучение. Для студентов характерна открытость и настрой на сотрудничество, толерантное восприятие явлений иноязычной реальности и обучение этому своих учеников. На этом уровне будущие учителя достаточно владеют теоретическими знаниями в области межкультурного общения. Они осознают необходимость реализации межкультурного подхода в высшей и средней школе, его принципов: межкультурной эмпатии, инокультурной рефлексии, диалогово-интерактивных технологий, контрастивной ситуативности, а также функционально-факторной модели межкультурно-ориентированного процесса обучения. Знания студентов системны, их деятельность носит явно выраженный продуктивный характер, для них характерны самостоятельность в добывании знаний и перенос освоенных умений на новую ситуацию. У студентов сформирована устойчивая потребность в пополнении и углублении знаний, их творческом использовании на практике. Они умеют видеть перспективы овладения межкультурной педагогической компетентностью. Участвуя в дискуссиях, межкультурных экскурсах, адаптационно-культурологических этюдах и других формах межкультурно-ориентированного обучения, студенты проявляют критичность мышления, стремление к аргументированности, обоснованности своей позиции, способность вести диалог с толерантных позиций. У будущих учителей ярко

проявляется способность к рефлексии, коррекции и самокоррекции поведения. Студенты владеют умениями самокоррекции и аутогенной тренировки. Они в состоянии подготовить подрастающее поколение к межкультурному общению, воспитать у него чувство толерантности к проявлениям иноязычной культуры.

Мы полагаем, что для упрощения процедуры количественного анализа динамики роста уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности следует употреблять термины «высокий уровень», соответствующий креативно-конструктивному, «средний уровень», соответствующий варьирующе-ситуативному и «низкий уровень», соответствующий адаптивно-воспроизводящему. Все три уровня взаимосвязаны между собой, то есть каждый предыдущий обуславливает последующий, причем в нем содержатся все компоненты первого. Логика исследования демонстрирует факт, постепенного формирования межкультурной педагогической компетентности от уровня к уровню. Выделение трех уровней сформированности вышеназванной компетентности позволило нам определить характерологические признаки, которыми должны обладать будущие педагоги в процессе их продвижения от курса к курсу.

Приведем характерологические признаки критериев адаптивно-воспроизводящего, варьирующе-ситуативного и креативно-конструктивного уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей (табл. 12, 13, 14).

Таблица 12

Характеристика сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей на адаптивно-воспроизводящем уровне

Таблица 13

Характеристика сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей на варьирующе-ситуативном уровне

Таблица 14

Характеристика сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей на креативно-конструктивном уровне

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы и диагностики уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей каждому признаку, изложенному в приведенных таблицах, был присвоен соответствующий балл: пять баллов ставилось, если признак проявлялся очень ярко, четыре — если признак проявлялся, три — если признак проявлялся слабо, два — в случае, если признак не проявлялся вовсе.

Вышеизложенные уровни и критерии мы не считаем раз и навсегда данными. Они, несомненно, могут претерпевать изменения и дополняться, но они, тем не менее, отражают логику процесса формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности и доказали свою валидность в процессе опытно-экспериментальной работы.

Оптимальной характеристикой успешности протекания процесса формирования вышеназванной компетентности являлось продвижение будущих

педагогов от адаптивно-воспроизводящего уровня к креативно-конструктивному.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Переход к рыночным отношениям, ломка старых идеалов, перестройка практически всех сфер жизни, включая внутренний мир человека с его установками и потребностями, вызвали мощный накал социальных проблем, негативные явления в духовной жизни всего общества и каждого человека, обнажив тенденцию к национальной разобщенности и нетерпимости, обострили проблемы адаптации граждан России к новым условиям существования, к инокультурной среде в связи с интеграцией нашей страны в единое мировое пространство.

На современном этапе развития нашего общества очевидна необходимость расширяющихся экономических и политических контактов россиян с представителями различных культур, их подготовка к межкультурному общению. Осуществить такую подготовку может только педагог со сформированной межкультурной педагогической компетентностью, ведущий диалог с представителями иноязычной культуры с позиции толерантности, способный подготовить подрастающее поколение к жизни в мультинациональном обществе XXI века, в условиях диалога культур.

Межкультурная педагогическая компетентность, а также вопросы, связанные с необходимыми предпосылками личностного характера, обеспечивающими успешное межкультурное общение с представителями

различных культур, до недавнего времени не находились в поле зрения исследователей.

Большинство западных исследователей занимаются изучением феномена межкультурной компетентности, экстраполируя ее в плоскость общения представителей различных культур, занимающихся экономикой, бизнесом, торговлей, разного рода промышленной деятельностью. Ими разработаны различные классификации межкультурной компетентности. Но они не конкретизируют знания, умения и навыки, лежащие в основе межкультурной педагогической компетентности будущих учителей, хотя специфика данного вида профессиональной деятельности очевидна, как неоспорим и тот факт, что особенно актуальной данная категория является именно для учительской профессии.

Под межкультурной педагогической компетентностью мы понимаем способность и готовность будущих учителей осуществлять адекватное межкультурное общение как непосредственное, так и опосредованное средствами иностранного языка с ориентацией речевого и невербального поведения на иностранного адресата с осознанием общего и специфического в правилах этикета поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения с учетом социокультурно-обусловленных сценариев и национально-специфических моделей поведения и оперативным владением техникой общения, принятой в данной этнокультуре, включая умения использовать культурные фоновые знания для достижения взаимопонимания с носителями определенной культуры, а также умения научить этому своих учеников.

Следует отметить, что формирование межкультурной педагогической компетентности актуально не только для будущих учителей иностранного языка, но и для учителей других учебных дисциплин, так как оно усиливает гуманистическую направленность процесса обучения в высшей школе,

расширяет картину мира ее выпускников, помогает осознанию ими сопричастности к тому, что происходит на Земле, ответственности за развитие цивилизации.

Нами была разработана функциональная модель межкультурной педагогической компетентности, состоящая из четырех блоков компетентности – языковой, предметной, социальной и аутокомпетентности с включением в языковую компетентность знаний иностранного языка, умений и навыков речевого общения, которые являются базисом для успешного осуществления межкультурного общения; в функциональную модель – знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики, страноведческих знаний, организационно-методических умений; социальная компетентность предполагает эмпатию и понимание иноязычной культуры в невербальном ее проявлении (жесты, мимика, пантомимика) и владение стратегией разрешения межкультурных конфликтов и обучения этому своих учеников; аутокомпетентность подразумевает общение с культурным Я, состоящим из культурной саморефлексии, восприятия стандартов иноязычной культуры и умения преодолевать «культурный шок» при знакомстве с реалиями жизни страны изучаемого языка.

Актуальна и проблема определения уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов, их умений и навыков, а также различного рода личностных качеств, преподавателям – чтобы следить за результатами своей деятельности, а студентам – чтобы знать, насколько хорошо они справляются с учебой и что нужно сделать для улучшения своих результатов.

Первый критерий – мотивационно-потребностный – определяет успех овладения способами деятельности и соответствующими умениями, уровень их развития, превращение некоторых из них в привычку, потребность; когнитивный (содержательный) критерий характеризует фонд знаний по

проблеме реализации межкультурного подхода; операциональный – умение на практике осуществлять межкультурный подход, или владение будущими учителями широким спектром составляющих межкультурную педагогическую компетентность умений, т.е. выполнением действий и операций в процессе реализации межкультурного подхода; освоенностью и своевременностью их выполнения; оригинальностью выполняемых действий. Критерием уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности мы считаем также рефлексивно-коррекционный.

В процессе подготовки учащихся к межкультурному общению важна степень адекватности оценки и самооценки деятельности будущих педагогов со сформированной собственной позицией. Будущие педагоги должны быть в состоянии мобильно реагировать на изменение ситуации в процессе общения с учащимися.

Таким образом, анализ выполненных исследований, собственные изыскания позволили выделить три уровня сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей – адаптивно-воспроизводящий, варьирующе-ситуативный и креативно-конструктивный.

## ГЛАВА II.

### ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

#### II. 1. РОЛЬ КУЛЬТУРНОЙ ДИАГРАММЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В настоящее время особую значимость приобретает подготовка индивидов к межкультурному взаимодействию в силу изменяющейся социально-экономической обстановки в современном мире. Чрезвычайно важной данная проблема видится в свете профессиональной подготовки будущих учителей к межкультурному общению и формирования у них межкультурной компетентности, позволяющей им в будущем успешно осуществлять межкультурно-ориентированный процесс обучения учащихся.

Предварительная адаптация к «чужой» культуре происходит при знакомстве будущих учителей с реалиями жизни страны изучаемого языка в рамках получения ими информации о ней. Большую помощь в этом играет так называемая культурная диаграмма страны изучаемого языка. Она представляет обучающимся ряд исторических, географических, статистических сведений о той или иной стране, а также набор культурологических данных о нравах, обычаях, специфике поведения того или иного народа и некоторый его стереотипизированный образ.

Продемонстрируем это на примере культурной диаграммы Германии, апробированной на факультете иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета в 1995 – 2000 гг. (рис. 7)

### Рис. 7. Структура культурной диаграммы Германии

Культурная диаграмма Германии включает в себя 6 разделов:

- введение;
- бытовую культуру;
- различные области культуры;
- культурный обмен;
- географию и климат;
- статистику, демографию.

Английский ученый М. Байрам справедливо считает, что изучение иностранного языка является обязательным, но не единственным условием осуществления межкультурного диалога. Знания языка недостаточно. Существуют и другие знания помимо знания грамматики и лексики. Предлагаемый ниже «набор» знаний — это попытка структурировать необходимую для межкультурного общения информацию и наметить направления дальнейших исследований. Таким образом, он полагает, что обучающиеся должны обладать знаниями по следующим темам с тем, чтобы успешно общаться с носителями другого языка, другой культуры:

- социальная идентичность и социальные группы (общественные классы, региональная идентификация, этнические меньшинства и т. д.);

— социальное взаимодействие: установленные нормы, традиции поведения в зависимости от степени знакомства и т. д.;

— верования и поведение: рутинные поведенческие нормы внутри социума, нравственные и религиозные принципы, на которые они указывают;

— социальные и политические институты, обеспечивающие повседневную жизнь государства и его граждан (оказание медицинской помощи, соблюдение законности и порядка, социальное страхование, местное управление и т. д.);

— социализация и жизненный цикл: институты социализации (школа, семья, работа), церемонии, сопровождающие человека в различные периоды жизни, автостереотипная система ценностей;

— история народа: даты и события всей истории и современности (некоторые факты, которыми важно владеть иностранцу, чтобы адекватно участвовать в межкультурном общении);

— национальные стереотипы и автостереотипы, то есть как представляют, к примеру, немцы русских, а русские немцев и т. п., происхождение (исторические и современные корни) этих стереотипов, национальные символы и их значение (например, знаменитые люди, памятники и т. д.).

Резюмируя вышеизложенное, очевидным становится тот факт, что предложенный М. Байрамом «набор» знаний вписывается в предложенную нами структуру культурной диаграммы Германии [326, 44 — 46].

**Введение** содержит информацию о самом понятии «культура», механизме создания стереотипов, о том, что в культурах Германии и России имеется много общего, исторически связывающего обе страны. Кроме того, введение содержит методические указания по поводу того, как нужно работать с культурной диаграммой Германии.

Раздел «**Бытовая культура немцев**» начинается с темы «**Формы приветствия**». Он повествует о формах приветствия, принятых в Германии.

Для обучающихся представляет интерес тот факт, что в современном немецком языке не существует сегодня обращения «Frdulein», что немцы в отличие от русских чаще, а лучше сказать, всегда, пожимают при встрече руки независимо от пола приветствующих. Обнимание друг друга при встрече не распространено в Германии. В южноамериканских странах и в Испании обнимание является распространенной формой приветствия. Следует отметить, что в Германии, как ни в какой западноевропейской стране, принято делать акцент при обращении на различные титулы и звания.

Раздел **«Отпуск. Свободное время»** информирует о том, где немцы предпочитают проводить отпуск и свое свободное время. Особенно акцентируется увлечение немцев путешествиями во время отпуска, а также мысль о том, что немцы являются футбольными фанатами.

Интересной для обучающихся является информация, представленная в теме **«Еда. Культура потребления пищи»**, о том, что является традиционной пищей немцев и какие напитки приняты за столом. Внимание будущих учителей привлекает то, немцы общепризнанные любители мяса, а также и то, что в потреблении на первом месте стоит свиное мясо и только потом говядина. В среднем каждый немец потребляет в год 89,4 кг мяса. Общим для русских и немцев является употребление в качестве гарнира картофеля. Обучающимся необходимо знать, что немцы предпочитают покупать продукты со знаком «Der grüne Punkt», так как они являются экологически чистыми.

Отличительной чертой является то, что в отличие от русских немцы часто посещают рестораны и кафе. Излюбленными напитками немцев являются пиво, лимонад, кола и минеральная вода. Население Германии потребляет в год 140 литров пива на одного человека. Вина же и шампанского немец в среднем выпивает за год 9,6 литра. В отличие от русских, традиционным напитком которых является водка, немцы часто отказываются от крепких напитков.

Сведения о таком важном институте, как семья, представлены в разделе **«Семья»**, которая охватывают следующие темы:

- типы семей;
- доход немецкой семьи;
- жилье и домашняя обстановка;
- семейные авторитеты;
- структура семейного конфликта и т. д.

В разделах **«Праздники Германии»**, **«Посещение гостей»** сообщается о том, какие праздники являются государственными, какие связаны с религиозными традициями немцев. Обучающиеся могут сравнить русские и немецкие праздники и обычаи. Немецкое рождество является тихим семейным праздником, корни которого уходят в глубину веков. Традиция справлять православное рождество в России культивируется сравнительно с недавнего времени и не имеет ярко выраженной традиционной национальной окрашенности. При работе над темой студенты имеют возможность сравнивать немецкие и русские праздники, находя в них черты сходства (новогодняя елка, дед Мороз, пасхальные яйца и т.д.)

Но вместе с тем обращает на себя внимание и то, что атрибуты некоторых немецких праздников отличаются от русских (рождественский календарь, рождественский венок, раскраска пасхальных яиц и т.д.), а некоторые просто не имеют аналогов в родной культуре (рождественский заяц, подарки в день святого Николая и т.д.). Особое внимание студентов привлекают традиции, которых нет в России. К ним можно отнести Кельнский карнавал, день святого Николая, когда немцы дарят подарки и сувениры не только своим близким и родным, но и незнакомым людям. Таким образом, работа над разделом **«Праздники Германии»** помогает будущим учителям глубже проникнуть в национальные традиции немецкого народа, понять их и избежать «культурного шока» при знакомстве с ними.

Раздел «Гости. Посещение гостей» повествует об этикетных особенностях этой процедуры. Особый интерес у обучающихся вызывают факты, не существующие в русской культуре, например, у немцев не принято, идя в гости, дарить цветы в упаковочной слюде, что связано с экологической культурой немцев.

Социальный символизм подарка в немецком общении отличается от символизма подарка в русском общении: немец убирает принесенное вино или конфеты, рассматривая их как сувенир, как память о госте; в русской же традиции такое действие воспринимается как жадность хозяина, что является, безусловно, ошибочной интерпретацией, однако может привести к недоразумениям.

У немцев, приходя в дом знакомых, не принято снимать обувь, в которой ты пришел. У русских же это может быть расценено как определенная невоспитанность и проявление невежества.

У русских небольшое опоздание в гости является необходимым, оно отражает своего рода внимание к хозяевам; немцы же рассматривают это как проявление необязательности и подчас не знают, как вести себя в таких случаях.

Немецкое коммуникативное поведение ближе к английскому (низкий уровень громкости; немногословие; высокий уровень самоконтроля в общении; эмоциональная сдержанность; некатегоричность общения (англичане не любят высказываться определенно, не любят говорить четко «да» или «нет»); антиконфликтная ориентация общения (стараясь тщательно избегать высказываний, могущих вызвать несогласие, спор или конфликт); высокий уровень тематической табуированности общения; жесткая тематическая регламентация общения в большинстве ситуаций; очень высокий уровень фактического общения; большая роль письменного общения) [267, 79 – 80]. Но вместе с тем немецкое коммуникативное поведение имеет ряд специфических особенностей.

Немцы в основном улыбчивы, приветливы; в общении демонстрируют высокий уровень бытовой вежливости; они сдержанны, малолюбопытны, мало задают вопросов, не вступают в разговор с незнакомыми людьми в транспорте, на улице; существенна доля поверхностного, этикетного общения, особенно в гостях, общественных местах.

В компании ведут себя очень шумно. Для немцев типична анонимность: не принято вмешиваться в дела других, замечания незнакомым предпочитают делать в письменной форме, не очень принято обращаться с просьбами к незнакомым. Соседи чрезвычайно редко ходят в гости друг к другу. Без приглашения вовсе не принято приходить в гости. Немцы любят длительное подробное планирование, которое занимает значительное место в их общении. Следует обратить внимание на то, что в официальных отношениях имеет место назначение встречи за достаточно длительный период, например за год.

В общении немцы нередко проявляют малоинформированность, отвечая «не знаю» на многие вопросы, не относящиеся непосредственно к их роду деятельности. Тематическая табуированность в немецком общении ниже, чем в английском, но выше, чем в русском.

Социальный символизм, таким образом, отражает национальную специфику общения. Различна роль улыбки, рукопожатия, объятий и поцелуев при встрече, приветствии и прощании. Например, в лифте у бельгийцев принято разговаривать с попутчиками, у русских – нет. Немцы в лифте здороваются и прощаются со своими попутчиками. Русским часто бросается в глаза тот факт, что немцы здороваются с незнакомыми людьми, проживающими с ними в одном доме.

Кардинальным образом отличается поведение русских и немцев в гостях. У русских принято говорить за столом обо всем, что их интересует, — черта, отсутствующая у большинства народов мира. Идя в гости, ни в коем случае нельзя покупать в подарок хозяевам красные розы. В последнее время у немцев

не принято приносить цветы в упаковке, что связано с экологической культурой немцев. У них не принято говорить за столом о политике. Немцы неохотно рассказывают о своем финансовом положении.

Большие различия существуют в официальном общении русских и немцев. Так, в отношениях преподавателя со студентами в Германии часто присутствует обращение к первому на «ты».

В силу вышеизложенного очевидной становится мысль о том, что будущих учителей необходимо обучать не только собственно языковым умениям и навыкам, но и коммуникативному поведению с целью избегания «культурного шока».

Раздел **«Жесты и мимика»** дает обучающимся возможность познакомиться с особенностями невербального поведения немцев. Невербальные средства общения рассматриваются в науке в самом широком контексте. В этой связи интересной представляется точка зрения профессора Иллинойского государственного университета (США) Л. Броснахана, который в отличие от традиционной классификации невербальных средств общения, включающей кинесику, просодику и экстралингвистику, такесику и проксемику, предлагает свою, на наш взгляд, не менее интересную классификацию, которая в очередной раз акцентирует внимание на том, что будущим учителям необходимо владеть целой палитрой знаний о стране изучаемого языка, с тем чтобы уметь общаться с представителями иноязычной культуры и подготовить к этому своих учеников.

Во-первых, это, конечно, язык телодвижений, куда включаются: прикосновения (например, как люди целуются, в каких случаях и как принято целоваться); принципы организации пространства (например, как и в каких случаях принято стоять в очереди); ориентация в пространстве (правила и этикет поведения, например шофера); внешность (в каких случаях и каким образом, а также с какой целью одеваются, какие украшения носят женщины и

каков их макияж и т.д.); позы или положения тела (как принято сидеть за столом во время обеда, как держать нож и вилку и т.д.); собственно жесты: всем телом (например, поклон), всей рукой (например, для остановки попутной машины), ногой / ногами (какое положение ног и в каких случаях считается вежливым, принятым, запрещенным и т.д.), головой (например, взамен слов «так себе»), кистью руки (например, взамен слов «он пьян»), лицом, мимическими средствами (например, чтобы выразить недоумение), а также взгляд (как и в каких случаях, с какой целью смотрят или не смотрят друг на друга). Сюда же включается еще один аспект, который можно назвать «звук – тишина» (функция и значение паузы в общении).

Кроме языка телодвижений, среди невербальных средств общения рассматривается язык артефактов: что значит или как воспринимается в той или иной культуре, например, наличие у человека собственной машины определенной марки, цвета и т.д.

Третьей составляющей невербальных средств общения является «язык окружающей среды», то есть принятые в культуре принципы и правила организации пространства, например в городе (расположение улиц, центра города, нумерация домов, расположение основных городских служб и т.д.); в доме (традиционное количество и предназначенность комнат, наличие / отсутствие прихожей, типичная обстановка и т.п.); на работе (например, как расставлена мебель, где находится учительский стол и вход в классную комнату) [51, 23 – 24].

Раздел «**Гигиена и диета**» позволяет будущим учителям лучше понять достойную подражания приверженность немцев к здоровому образу жизни и соблюдению чистоты. Обучающиеся, безусловно, отмечают, что практически все немецкие хозяйки моют окна один раз в неделю, чего, к сожалению, нельзя сказать о всех русских. Чистота, царящая в каждом немецком дворе, на каждой улице, вызывает восхищение: практически в каждом немецком дворе есть

множество контейнеров для органических, неорганических отходов, для светлого и темного стекла и т. д.

Раздел **«Одежда»** позволяет будущим учителям отметить в основном спортивный стиль одежды немцев независимо от пола: удобная обувь, не стесняющая движение одежда. Но в то же время более ярко выраженный, чем в России, деловой стиль явно превалирует в фирмах, офисах и т. д.

В разделе **«Политическая ориентация», «Религия»** обучающиеся узнают о многопартийной, но давно устоявшейся, в отличие от русской, системе. Особый интерес у обучающихся вызывает раздел «Религия», так как в настоящее время в нашей стране происходит возврат к православным традициям. Даты празднования и сама их процедура во многом отличаются от имеющихся в родной культуре. В первую очередь бросается в глаза тот факт, что посещение церкви в Германии является более массовым нежели в России.

Раздел **«Бытовая культура»** завершается темой **«Язык. Диалекты. Социолекты»**, которая дает представление обучающимся о том, что в Германии существует множество диалектов, причем немцы, живущие, например, на юге, не всегда смогут понять немцев с севера, так как некоторые предметы имеют различные названия.

Раздел **«Различные области культуры»** состоит из отдельных тем. Тема **«История Германии»** повествует об основных вехах исторического развития страны. Будущие учителя имеют прекрасную возможность отметить то, что в истории Германии и родной страны существуют много похожих друг на друга этапов.

В теме **«Система образования Германии»** внимание будущих учителей обращает на себя тот факт, что многие структурные элементы этой системы просто отсутствуют в родной культуре. В частности, в системе образования Германии существует ориентировочная ступень, охватывающая 5 – 6 классы,

обучаясь на которой школьник и его родители должны решить, какую из трех типов школ он будет посещать в дальнейшем.

Тема **«Система здравоохранения Германии»** знакомит обучающихся с особенностями системы медицинского страхования и медицинского обслуживания немцев. Будущие учителя получают яркое представление о том, что система медицинского страхования в Германии кардинальным образом отличается от страховой системы России и что любой посещающий ФРГ может столкнуться с этими различиями и испытать определенный «культурный шок». Например, страховые компании полностью возмещают заболевшему стоимость купленных им лекарств. Каждый заболевший до шести недель получает от работодателя полностью свою заработную плату. Затем страховые кассы до 78 недель платят примерно восемьдесят процентов заработной платы и т. д.

Тема **«Различные организации»** состоит из таких подразделов, как **«Объединения. Церкви. Средства массовой информации. Гражданские инициативы»**. Особый интерес для обучающихся представляет информация о различного рода организациях, которые имеются в Германии и объединяют молодежь, а также о том, какие веры существуют в этой стране.

Безусловное внимание будущих учителей привлекает к себе тема **«Искусство»**, изучение которой позволяет им приобщиться к ценностям общечеловеческого характера, воспитать у них желание знакомиться с произведениями искусства, чувство прекрасного. Работа над этой темой позволяет сформировать у обучающихся осознание всеобщности таких категорий, как прекрасное, искусство, любовь к нему и т. д., а также ощутить себя представителем нашего общего дома Земля и сформировать у себя общепланетарное мышление.

Такой раздел, как **«Политика. Государственное устройство Германии»** заставляет обучающихся не только ознакомиться с особенностями последнего,

но и глубже понять государственное устройство России, осознать отличительные черты сегодняшнего дня российской политики.

При знакомстве с темой «**Экономика Германии**» студенты узнают, что Германия относится к крупнейшим экономически развитым странам мира и занимает четвертое место среди них. По объему торговли она занимает второе место в мире. Экономика Германии объединяет свободную инициативу каждого отдельного немца с основами социального прогресса. Обучающиеся могут проводить параллель между экономическими проблемами современной России и некоторыми экономическими проблемами, возникшими после объединения Германии. Актуальной для обеих стран в настоящий период их развития является проблема безработицы и устройства на работу. Для будущих учителей несомненный интерес вызывает процесс решения проблемы психологической подготовки специалистов к процедуре устройства на работу и их участия в психологическом тренинге.

Значимой на сегодняшний день представляется проблема развития внешнеэкономических связей Германии и России. Такие всемирно известные фирмы, как BMW, VW, Siemens, Bosch, Opel, Mercedes, BASF и др. являются желанными партнерами русских бизнесменов, и будущие учителя, безусловно, должны иметь информацию об их деятельности, так как в силу разновидностей образовательных учреждений и программ им предстоит быть готовыми к работе в первых.

Тема «**Транспорт**» позволяет обучающимся получить глубокие знания о различных видах транспорта в Германии. Наличие большого количества поездов, особенно ICE-экспресса, а также различных условий покупки билетов на них вызывает интерес будущих учителей.

Тема «**Наука**» знакомит обучающихся с современными тенденциями развития науки в Германии. Особый интерес будущих учителей вызывает состояние развития современной немецкой дидактики, особенно такой ее ветви,

как межкультурная дидактика, а также инновационных подходов к преподаванию отдельных дисциплин.

Тема **«Спорт»** дает будущим учителям информацию о видах спорта, которые развиты в Германии, показывает стремление немцев к здоровому образу жизни, увлечению спортом, позволяет провести параллель между подобными тенденциями в России.

Раздел **«Культурный обмен»** состоит из тем **«Подготовка к путешествию»**, **«Осуществление путешествия»**, **«Проведение переговоров»**, **«Работа с общественностью»** и т.п. Само название раздела демонстрирует его актуальность, так как не только будущие учителя, но и любой человек, выезжающий за рубеж, нуждается в информации, содержащейся в данном разделе.

Раздел **«География и климат»** формирует у обучающихся знания по данной тематике. Они имеют возможность сравнивать, насколько отличается география Германии и России, хотя проблема мультикультурности общества актуальна для обеих стран.

Последний раздел **«Статистика. Демография»** дает будущим учителям возможность познакомиться со структурой населения Германии и различными национальностями, проживающими на ее территории.

Совершенно очевидно, что культура общества состоит из всего, что необходимо знать и во что верить, чтобы общаться с носителями этой культуры [340, 36]. Таким образом, усвоение социальных установок, образцов вербального и невербального поведения позволяет видеть будущим учителям межкультурные различия, приобщиться или проявить интерес к специфике иной культуры, другого народа, а также соотнести свою и изучаемую культуру и, возможно, критически оценить собственную культуру. Соотнести — это значит признать, что своя культура является именно культурой, а не естественным природным образованием.

Овладевая знаниями об иноязычной культуре, будущие учителя оказываются лучше подготовленными к успешному участию в межкультурном общении и к идентичной подготовке к нему своих учеников. Говоря о феномене межкультурного общения, следует исходить из двух теоретических предпосылок. Из работ целого ряда исследователей, занимающихся процессом общения, следует, что общаться с кем-либо — значит обсуждать и договариваться об используемых значениях, то есть уметь интерпретировать высказывания собеседника и отвечать на них, модифицируя собственные высказывания так, чтобы обеспечить одинаковое их понимание обеими сторонами.

Кроме того, согласно учению Л.С. Выготского (1971), усвоение первого/родного языка в детстве одновременно является процессом усвоения или интериоризации способов поведения и существования в мире тех, от кого усваивается язык, то есть является процессом усвоения культуры. В процессе усвоения языка и культуры одной и однородной социальной группы культура представляет собой набор «общих значений», объединяющих всех живущих в данном социуме. Общение внутри социума, таким образом, оказывается возможным благодаря тому, что употребляемые значения или интерпретации являются общими для членов социума [376].

Совершенно иначе обстоят дела, когда речь идет о знакомстве с иноязычной культурой. В этой связи трудно переоценить роль использования культурной диаграммы в профессиональной подготовке будущих учителей, ведь, знакомясь с поведением представителей иноязычной культуры и страной изучаемого языка, находя черты сходства и отличия, будущие учителя приобретают возможность сравнивать, сопоставлять, противопоставлять, чего они обычно лишены, находясь в родной культуре. А это значит, что они получают возможность посмотреть на свое общество, его систему ценностей и

значений с новых позиций, извне, что справедливо можно назвать социализацией третьей степени.

Работая над культурной диаграммой Германии, будущие учителя имеют возможность изучить, глубже понять собственную культуру, увидев через ее призму новую, незнакомую лингвокультурную общность. Они имеют также возможность значительного личностного развития через включение в представление о себе фрагментов «чужого» восприятия. Будущие учителя быстрее «входят» в новую культурную среду, эффективнее адаптируются к специфике рутинного поведения и профессионального общения в условиях психологически новой действительности.

После окончания работы над каждым разделом культурной диаграммы Германии проводился контрольный срез знаний будущих учителей с целью корректировки ее структуры, а также форм и методов работы над ней, т.к. усвоение информации о Германии является хорошим базисом для формирования межкультурной компетентности будущих учителей. Приведем анкету, использованную нами после прохождения темы «Формы приветствия»:

1. Чем различается приветствие в немецкой деревне и в немецком городе?
  - а) формой приветствия;
  - б) в деревне друг друга приветствуют чаще;
  - в) ничем.
2. Какие две формы приветствия приняты сегодня в Германии среди друзей?
  - а) рукопожатие;
  - б) приветствие «щека к щеке»;
  - в) поцелуй в обе щеки.
3. Какая форма приветствия употребляется только на севере Германии?
  - а) Gruss Gott!
  - б) Hallo!

- в) Moin!
4. Что обозначает «Mach s gut»?
- а) приветствие на юге Германии;
  - б) слова прощания на севере Германии;
  - в) принятые во всей Германии слова прощания.
5. О чем немцы не особенно охотно говорят за столом?
- а) о еде;
  - б) о деньгах;
  - в) о погоде.
6. Относится ли сегодня в Германии к хорошему тону, когда мужчина помогает женщине снять пальто?
- а) да;
  - б) не всегда;
  - в) нет.
7. Как немцы обращаются друг к другу?
- а) Herr Schmidt, Frau Schmidt;
  - б) только по фамилии;
  - в) не знаю.
8. Откуда происходит форма приветствия «щека к щеке»?
- а) из Франции;
  - б) из Англии;
  - в) из Японии.
9. Какие цветы не приносят хозяйке в Германии?
- а) красные розы;
  - б) розовые розы;
  - в) желтые тюльпаны.

Результаты постэкспериментального среза знаний студентов, приведенные в таблице 15 свидетельствуют о том, что средний показатель



правильных

ответов (%) 75 83,3 83,375 66,6 75 83,3 91,6

86,3

Образцом механизма проведения среза знаний будущих учителей могут служить тестовые задания, проведенные нами после прохождения темы «Еда. Культура потребления пищи»:

1. Городом лука называется:

- а) Бремен;
- б) Гамбург;
- в) Веймар.

2. В качестве продукта питания и гарнира важнейшую роль играет:

- а) выпечка;
- б) картофель;
- в) рис.

3. Немцы принимают ежедневно пищу:

- а) 5 раз;
- б) 4 раза;
- в) 3 раза.

4. Характерным блюдом немецкой кухни можно назвать:

- а) мясо;
- б) пельмени;
- в) раков.

5. Сколько процентов из семейного бюджета немцы тратят на продукты питания?

- а) 24;
- б) 45;
- в) 36.

6. С чем пьют «Berliner Weisse»?

а) с кофе;

б) с сиропом;

в) с молоком.

7. О чем думают 41% немцев при слове «Тюрингия»?

а) о Тюрингском лесе;

б) о Тюрингском пиве;

в) о Тюрингских клетках.

8. Что понимается под словом «Die Bulette»?

а) блюдо из мяса;

б) блюдо из рыбы;

в) блюдо из молока.

Таким образом, специально организованная подготовка будущих учителей позволила значительно повысить знания студентов в области культурной специфики Германии, о чем свидетельствуют результаты срезов их знаний, представленные в таблице 16.

Таблица 16

#### Сравнительные показатели знаний культурной специфики Германии

Приведенные в таблице 16 данные свидетельствуют о том, что количество студентов, имеющих высокий уровень знаний культурной специфики Германии, возросло с 1,4 до 38,1%, а количество студентов с низким уровнем знаний уменьшилось с 74 до 10,6%, что убеждает нас в эффективности составленной и апробированной культурной диаграммы Германии в процессе подготовки будущих учителей к межкультурному общению и к осуществлению межкультурно-ориентированного обучения учащихся.

## II.2. АДАПТАЦИОННО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Современный этап развития системы образования ознаменован переменами, связанными с ситуацией в области экономики, политики и культуры, провозглашающей императивом воспитание специалиста, обладающего общепланетарным мышлением, способного к сосуществованию и кооперации с представителями иноязычной культуры в обществе интегративного типа. Особую актуальность эта проблема приобретает относительно профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. В связи с этим важным видится поиск новых форм и методов профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к межкультурному общению и к осуществлению идентичной подготовки учащихся. Мы полагаем, что адаптационно-культурологические этюды служат формированию межкультурной компетентности обучающихся.

Результатом ее сформированности является умение вести себя адекватно ситуации межкультурного общения и научить этому своих учеников. Признавая тот факт, что сама практика межкультурного общения гораздо многообразней, глубже и сложнее, нежели практика применения адаптационно-культурологических этюдов, мы, тем не менее, полагаем, что именно в процессе реализации последних у будущих учителей формируются поведенческие паттерны, позволяющие им в дальнейшем не испытывать затруднений в реальных ситуациях межкультурного общения и подготовить к нему своих учеников.

Разработанная нами структура адаптационно-культурологических этюдов, дидактические принципы этой модели, а также механизмы ее применения в процессе формирования межкультурной компетентности будущих учителей основаны на кейс-методе («case» – случай, событие, происшествие, обстоятельство).

Остановимся на понятии «case» и его интерпретации в рамках адаптационно-культурологических этюдов. Случаи – это отдаленные во времени и пространстве комплексы событий. Иногда они носят радостный характер. Тогда мы говорим о счастливом случае. Но иногда они носят безрадостный характер, тогда мы говорим о несчастном случае, о случае болезни, о криминальном происшествии и т.д. В данных ситуациях, как правило, оформляются документы самого различного рода: протоколы допросов, больничные листы, записи в личные дела. Когда же случай имеет продолжение, то протоколы и акты становятся более объемными, собираются дополнительные информации, доказательства и т.д. В итоге эти акты или описание случая становятся, в конце концов, очень убедительным остатком того, что, собственно говоря, произошло на самом деле. Тот, кто хочет в дальнейшем заниматься происшедшим, должен уже обращаться не к собственно случаю, а к протоколам, актам и другой документации.

Медики и юристы уже давно знают, что из подобного рода документации можно извлечь много полезных и поучительных уроков. Поэтому первые попытки применения кейс-метода имели место именно в системе юридического и медицинского образования. Собственно дидактической моделью кейс-метод стал, по утверждению ученых, лишь в процессе преподавания экологических дисциплин.

Эта модель получила свое развитие в Гарвардском университете и распространилась не только на другие дисциплины, но и на другие части света. В настоящее время она достаточно широко применяется в области

экологического образования, социологии и при подготовке руководящих кадров.

Небольшой ретроспективный экскурс позволяет лучше представить преимущества вышеназванной модели и осознать необходимость ее применения в процессе подготовки будущих учителей к межкультурному общению, ведь данная модель достоверно документирует различные ситуации межкультурного общения, в которых существует определенный конфликт и которые могут сопровождаться «культурным шоком», что позволяет осуществить превентивные меры предотвращения возникновения различного рода недоразумений при встрече с иноязычной культурой. Таким образом, модель позволяет подготовить будущих учителей к межкультурному общению, сформировать у них поведенческие паттерны, позволяющие им общаться с представителями иноязычной культуры и научить этому своих учеников.

Дидактическими принципами вышеназванной модели являются:

— максимальная приближенность к жизни, т.е. обучение на основе комплекса фактов и примерах из прошлого, которые используются в дидактических целях. Ситуации, которые разбираются в рамках адаптационно-культурологических этюдов, должны соответствовать внутренней мотивации будущих учителей, а также представлять интерес для их обсуждения в силу злободневности;

— проблеморазрешающий характер: обучение происходит на проблемных ситуациях, пути выхода из которых остаются открытыми и обсуждаются коллективно в группе.

Остановимся более подробно на том, каким образом сама модель и принципы ее функционирования реализуются в практике подготовки будущих учителей к межкультурному общению и формирования у них межкультурной компетентности. Адаптационно-культурологические этюды помогают

сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, позволяющие им в дальнейшем вести себя адекватно ситуации межкультурного общения.

При проведении адаптационно-культурологических этюдов студенты находятся вне самой ситуации межкультурного общения и составляют суждение об определенном случае и относящимся к нему атрибутам с позиции неучаствовавшего. Они обсуждают прошедшее между собой и приходят к коллективному решению по поводу того, что делать.

Как справедливо отмечает американский дидакт К.Джонс: «Студенты смотрят вниз с Олимпа и наблюдают всю картину, взвешивая все факты случившегося, и приходят, в конце концов, к единому мнению, как судьи на судебном процессе» [336, 45]. Он отмечает также, что подобного рода этюды в основном реализуются в групповых формах работы и имеют очень важную воспитательную цель. Адаптационно-культурологические этюды могут касаться самого широкого спектра тем — от политических до бытовых.

Считая адаптационно-культурологические этюды дидактической моделью, можно выделить фазы ее реализации:

— подготовительная, в процессе которой подбираются сами ситуации межкультурного общения, имеющие место либо в жизни обучающихся, либо подробно описанные в литературе. При этом обучающихся вводят в курс проблемы либо знакомят с самой техникой проведения адаптационно-культурологических этюдов. Большую роль в подготовке будущих учителей к разыгрыванию адаптационно-культурологических этюдов играют фоновые знания о стране изучаемого языка, традициях и менталитете ее представителей;

— аналитико-рецептивная, в процессе которой обучающиеся знакомятся с самой ситуацией межкультурного общения, интерпретируют ее и собирают дополнительную информацию в связи с ней. Очень важно научить будущих учителей поиску необходимой информации об укладе жизни, традициях и обычаях представителей иноязычной культуры;

— интерактивная, когда обучающиеся делятся на группы, работая в которых они сравнивают дефиниции самой проблемы, описанной в приведенной ситуации межкультурного общения, проверяют правильность выбранных возможных путей решения проблемы и приходят к единому мнению. На данной фазе довольно часто используются такие методы обучения, как дискуссии, брейнсторминг, ролевые игры и т. д.;

— оценочная, в процессе которой некоторые пути решения представляются и обсуждаются отдельными студентами или группами студентов и, в конце концов, принимается коллективное решение;

— применения, когда предпринимается сравнение найденного решения с имеющей место в действительной жизни развязкой ситуации.

В рамках адаптационно-культурологических этюдов обучающиеся перевоплощаются в роль действующих и имеющих место в реальности лиц, хотя внутренне они понимают, что освобождены от ответственности реально действующих лиц. Обучающиеся должны быть в состоянии понять сложные взаимосвязи между реальными ситуациями межкультурного общения или действующими лицами, самостоятельно собрать информацию и, что представляется особенно важным, они должны ориентироваться в теме, которой посвящен адаптационно-культурологический этюд.

Важным компонентом адаптационно-культурологических этюдов является собственно материал, на основе которого они и составляются. Он должен достаточно наглядно документировать происшедшую в реальной жизни ситуацию межкультурного общения, не давая готового ответа по поводу ее решения.

Безусловным требованием к материалу для адаптационно-культурологических этюдов является то, что он должен быть взят из вполне реальной жизни, создавая тем самым базис для последующего участия обучающихся в действительных ситуациях межкультурного общения.

Необходимо также соблюдение анонимности с тем, чтобы не была возможна идентификация ситуации.

В проведении адаптационно-культурологических этюдов важна роль преподавателя как организатора и координатора. В его функции входит подготовка материала для самих этюдов, помощь обучающимся в поиске дополнительной информации, обеспечение хода дискуссии. Во время проведения опытно-экспериментальной работы мы апробировали также и процедуру составления самими будущими учителями адаптационно-культурологических этюдов.

В основе реализации адаптационно-культурологических этюдов лежит дискуссионный метод, применение которого помогает обучающимся прийти к коллективному решению. Особенно активно этот метод использовался на интерактивной фазе проведения этюдов.

Крупнейший швейцарский психолог Ж.Пиаже, посвятивший немало работ дискуссионному методу, указывает на то, что благодаря механизму дискуссии со сверстниками обучающийся отходит от черты эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого, что особенно важно для формирования у студентов толерантного отношения к иноязычной культуре и в итоге правильных поведенческих паттернов в условиях межкультурного общения.

Мы полагаем, что групповые обсуждения и ситуативные факторы влияют на изменение социальных установок и даже отношений. Исследования показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и эго-вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем.

Как справедливо отмечает исследователь Ю.Н.Емельянов, «дискуссия дает эмоциональный толчок активности участников, что, в свою очередь, реализуется в их конкретных действиях» [96, 198].

В нашем случае в качестве объекта дискуссионного обсуждения выступают не специально сформулированные проблемы, а казусы или кейсы из реальной жизни. Приведем пример адаптационно-культурологического этюда, составленного одной из участниц студенческой творческой лаборатории по межкультурной дидактике, работающей с 1994 года на факультете иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета.

Молодой человек из Германии знакомится в Москве с русской девушкой из Челябинска. Они достаточно долгое время состоят в переписке, испытывая друг к другу симпатии. Девушка приглашает Вернера посетить Челябинск, и он с удовольствием принимает ее приглашение. Приехав в Челябинск, он поселяется в гостинице. Через день должен состояться долгожданный визит в семью Татьяны, которая проживает вместе со своей матерью. Русские с нетерпением ждут посещения Вернера, готовясь принять его по законам русской гостеприимности.

Вот, наконец, и наступает долгожданный день визита. Квартира Татьяны блестит чистотой, накрыт шикарный стол. Все готово к приходу Вернера. А вот и долгожданный звонок в дверь. Вернер стоит с букетом цветов на пороге. После приглашения пройти в квартиру Вернер, не снимая обуви, проходит к столу. Татьяна и ее мать недоумевают и не понимают, почему Вернер не снял обувь, ведь на улице такая грязь.

Далее обучающимся предлагается несколько вариантов ответов, среди которых они в процессе дискуссии должны выбрать единственно верный, обосновав свое мнение и поняв в итоге, что же является различным в русской и немецкой культуре в отношении этикета и что вызвало у Татьяны и ее матери «культурный шок».

Студентам предлагается ряд решений:

1. Визит для Вернера, видимо, значит не так уж много. Он попросту не совсем уважает хозяев дома.

2. Вернер высокомерен, как, по всей видимости, и все немцы. Он не считает нужным снять обувь, прежде чем он пройдет к столу.

3. Вернер просто невоспитанный грязнуля.

4. У немцев принято, приходя в гости, не снимать обувь.

После предъявления кейса из реальной жизни студентам дается возможность найти дополнительную информацию по поводу проблемы немецкого этикета, а именно того, как ведут себя немцы, когда приходят в гости. На занятиях творческой студенческой лаборатории по межкультурной дидактике организуется дискуссия по поводу того, какое же из приведенных решений является верным. Таким образом, обучающиеся как бы еще раз переживают случившееся, экстраполируя его, безусловно, в плоскость своего поведения, гипотетически предполагая, как бы они реагировали в подобной ситуации и что необходимо знать, чтобы преодолеть «культурный шок».

Теоретический анализ кейс-метода и его лонгитюдная апробация в рамках творческой студенческой лаборатории по межкультурной дидактике позволили апробировать следующие виды адаптационно-культурологических этюдов:

1. *Оценочные.* Обучающиеся получают полную информацию о ситуации межкультурного общения в начале этюда. Проблема формулируется сразу же, а также сообщаются пути ее решения. Обучающиеся после этого получают задание оценить качество уже названного решения.

2. *Требующие поиска решения проблемы.* Обучающиеся так же как и в первом случае получают исчерпывающую информацию. Проблема формулируется таким образом, что обучающиеся имеют возможность ознакомиться с альтернативными путями ее решения. Они должны выбрать единственно правильный путь и обосновать свой выбор.

3. *Информационные.* В них изложен лишь эскиз самой проблемы. Обучающиеся должны самостоятельно найти дополнительную информацию по поводу проблемы. Скорее всего, при выполнении данного вида этюдов

развивается не столько умение решать саму проблему, возникшую во время межкультурного общения, сколько умение видеть и формулировать ее.

4. *Поэтапные.* Преподаватель выбирает подходящую проблему, которую обучающиеся в состоянии решить, используя уже имеющиеся у них знания из области межкультурного общения, делит саму проблемную ситуацию на определенные этапы-шаги. Обучающиеся должны адекватно обработать каждый этап, прежде чем они перейдут к другому. В конце такого рода этюдов происходит заключительная оценка всей ситуации.

5. *Исследовательские.* При работе над такими этюдами обучающимся не дается никакой предварительной информации. Перед обучающимися ставится сама проблема, все сопутствующие атрибуты конкретного кейса собираются обучающимися самостоятельно, равно как и находится путь решения данной ситуации межкультурного общения.

Наиболее часто применяемыми в практике подготовки будущих педагогов к межкультурному общению, безусловно, являются этюды, относящиеся ко второй группе, хотя следует отметить, что все другие виды адаптационно-культурологических этюдов вносят несомненный вклад в формирование поведенческих паттернов в ситуациях межкультурного общения.

Следует отметить, что адаптационно-культурологические этюды, требующие поиска решения проблемы межкультурного характера, основаны на методе брейнсторминга, разработанном М.-А.Робертом и Ф.Гильманом. Речь идет о методе, применяемом в ситуациях, когда задачей небольшой группы людей является продуцирование идей.

Мы старались соблюдать следующие условия, которые обеспечивают наибольший успех брейнсторминга и делают процесс принятия коллегиального решения при разборе казусов из практики межкультурного общения действительно наиболее эффективным:

— группа должна состоять примерно из десяти человек;

— социальный и образовательный статус участников должен быть примерно равным;

— студенты не должны иметь слишком глубокие знания по заданной проблеме, так как их стремление осмыслить высказываемые идеи в соответствии с имеющимся опытом может сковывать воображение;

— адаптационно-культурологические этюды должны проходить в комфортной и непринужденной обстановке;

— преподаватель не должен подавлять группу, но, тем не менее, он должен занимать такое положение, которое позволит ему председательствовать во время адаптационно-культурологических этюдов;

— студенты не должны прерывать друг друга, ведь идея, высказанная одним, может привести к мысли другого.

Очень важно, чтобы преподаватель в определенной степени держался в стороне от дискуссии. Его задача заключается лишь в том, чтобы установить форму обсуждения, определить его ход, придать ему соответствующее направление, учитывая при этом уже высказанные идеи.

Большую воспитательную роль играет запрет прерывать другого, так как он делает из брейнсторминга хорошее упражнение для умения слушать партнера, участвовать в дискуссии, что, безусловно, самым положительным образом скажется в будущем на успешности межкультурного общения.

Очень важна в процессе проведения адаптационно-культурологических этюдов процедура принятия группового решения. В психолого-педагогической литературе выделяются четыре фазы принятия группового решения.

После того как учитель ознакомил обучающихся с содержанием самого кейса, т.е. поставил перед обучающимися проблему, наступает первая фаза — *Установление фактов*: она носит исключительно фактический и объективный характер. В этот момент студенты воздерживаются от оценки собираемых

фактов. На данной фазе не нужно переходить к интерпретации данных. В целом данную фазу можно назвать групповым интервью.

Второй фазой является *оценка фактов* или *высказывание мнения по поводу установленных фактов*. Она носит оценочный характер. Студенты имеют возможность говорить все, что они думают о собранных данных. Они имеют возможность в рамках адаптационно-культурологического этюда оценить сам кейс и пути выхода из проблемной ситуации межкультурного общения. Велика на этой фазе роль преподавателя, который выступает как модератор, действуя директивно по форме, но не директивно по содержанию. Многие из участников дискуссии хотели бы уже на этой фазе приступить к решению адаптационно-культурологического этюда.

*Поиски решения* происходят на третьей фазе, подготовленной сбором данных и их оценкой. На этом этапе, который можно назвать квазибрейнстормингом, от группы требуется максимум воображения, а от преподавателя-модератора максимум мастерства, терпения и такта. Преподаватель может записать предлагаемые решения на доске с целью визуализации процесса поиска правильного решения.

Четвертая фаза – это стадия принятия решения. Предложенные решения обсуждаются в группе, одни из них отбрасываются, другие объединяются. Таким образом, группа приходит к коллективному решению, и сама проблема, являющаяся центром адаптационно-культурологического этюда, находит свое логическое разрешение.

Следует подчеркнуть, что в процессе проведения брейнсторминга велика роль преподавателя, который не должен проявлять директивного отношения, а призван лишь следить за тем, чтобы не нарушался ход процесса и чтобы обучающиеся не переходили к новой фазе, не завершив предыдущей.

Таким образом, такая дидактическая модель, как адаптационно-культурологические этюды, в рамках которой применяются инновационные

методики дискуссии и брейнсторминга, помогают, во-первых, избежать обучающимся так называемого «культурного шока» при встрече с иноязычной культурой; во-вторых, в определенной степени адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; в-третьих, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; в-четвертых, сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

### II.3. РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СИТУАТИВНО-МОДЕЛИРУЮЩИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Межкультурные ситуативно-моделирующие игры играют большую роль в процессе формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности, т.к. организация познавательной деятельности в игровой форме выполняет свою самостоятельную функцию в учебном процессе, которая не может быть выполнена другими методами, равно как и наоборот: игра не может заменить собой ни лекций, ни семинаров, ни других форм занятий, то есть она, безусловно, не является универсальным методом обучения. Но вместе с тем игровая познавательная деятельность позволяет как нельзя лучше прочувствовать исследуемый механизм или явление (в нашем случае речь идет о межкультурном общении), «испытать» его в условиях аудиторных занятий, что способствует их более глубокому пониманию, а также практическому освоению изучаемого предмета.

На игровых занятиях происходит закрепление и углубление знаний, полученных на лекциях, совершенствование умений в их применении, создаются условия для активного обмена опытом обучающихся. Ученые полагают, что главная функция игрового занятия – обучение в действии, и чем

ближе игровая деятельность обучаемых к реальной, тем выше познавательный эффект [259, 91]. С тем чтобы лучше понять механизм применения межкультурных ситуативно-моделирующих игр и их роль в формировании межкультурной компетентности будущих учителей, следует обратиться к проблеме применения различного рода игр в учебном процессе.

В психолого-педагогической науке отмечены следующие разновидности проведения занятий в игровой форме.

#### *Разыгрывание ролей (инсценировка)*

Обучающихся знакомят с ситуацией и предлагают распределить роли ее участников. При этом возможны две формы организации занятия: 1) роли распределяются между отдельными слушателями, а остальная часть группы, не получившая ролей, выполняет роль активного зрителя или функции «арбитра»; 2) слушатели разбиваются на небольшие группы. Каждая группа «единомышленников» берет на себя роль отдельного лица, участника ситуации.

Занятия проводятся в форме совещания под руководством слушателя, который выполняет в данной ситуации роль старшего руководителя, или в форме свободно развивающегося ролевого общения (диалога) между слушателями. Предметом ролевого общения может быть выяснение отношений, выполнение каких-либо функций и т.п. Участники игры в конечном счете должны прийти к какому-то решению.

Основной смысл данного метода состоит в том, что, выполняя не свойственную ему роль, обучающийся лучше начинает понимать мотивы того, с кем приходится взаимодействовать или конфликтовать в характерных обстоятельствах реального общения. Описание, которое выдается обучающимся, делится на три части: общая информация, сообщаемая всей группе, информация, выдаваемая непосредственным участникам инсценировки, выполняющая одновременно роль инструкции для них, и задания слушателя.

Таким образом, разыгрывание ролей помогает моделировать не только процессы, но и человеческие взаимоотношения.

В научной литературе можно встретить синонимичное употребление терминов «разыгрывание ролей» и «ролевая игра». Мы не считаем, что спор о классификации может что-либо прибавить полезного для преподавателя в его стремлении овладеть активными методами, поэтому мы будем считать вышеназванные термины взаимозаменяемыми.

В процессе проведения ролевой игры психологически прорисовывать каждую роль, то есть изначально давать ее подробную характеристику. А.И.Красило, А.П.Новгородцева акцентируют в своих исследованиях функции роли в игре.

Во-первых, это ограничение степеней свободы деятельности участников, которые и обеспечивают возможность функционирования модели, воспроизводящей типичные взаимоотношения и содержание намеченного вида социальной деятельности.

Во-вторых, роль защищает участника от последующей критики при анализе результатов игры, то есть критикуется не сам участник, а, например, чрезмерно либеральный педагог или руководитель.

В-третьих, роль выступает как отражение важнейших личностных качеств участников игры, конечно, при условии сознательного преследования воспитательных целей организаторами игры.

Следует отметить, что игра несовместима с традиционными формами контроля. В игре вырабатываются практические действия и установки, которые могут быть первоначально словесно неформализуемы, для этого необходима специальная работа.

Освоение практических действий в игре отличается от традиционного процесса выработки умений и навыков.

Во-первых, в игре моделируются действия, которые как бы выходят за рамки квалифицированной характеристики специалиста с необходимым для него набором умений и навыков. В игре усваиваются социальные взаимоотношения не только внутри группы, но и внешние системообразующие связи, к которым у специалиста должно быть сформировано свое отношение.

Во-вторых, в игре создаются проблемные ситуации, выход из которых должен найти сам игрок в рамках заданной ему роли.

В-третьих, игра требует наличия «отрицательных» ролей или отрицательного содержания ролей.

В-четвертых, если игру отождествлять с процессами выработки умений и навыков, то пришлось бы, в соответствии с предыдущим требованием, не только составить ее из образцов положительного и оптимального проведения, но и повторять столько раз, сколько слушателей в группе, чтобы все имели возможность выработать определенный круг умений и навыков.

В ходе игры модель усваивается целостно каждым слушателем независимо от роли, хотя субъективное отношение, конечно же, зависит от содержания роли и степени ее личностного принятия исполнителем [132, 342 – 380].

### *Деловая игра*

Учебная деловая игра наиболее полно соответствует представлению о новом знаково-контекстном типе обучения, так как в ней находят свое отражение наиболее характерные его черты. Она может быть определена как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами – с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык.

Деловая игра разрешает противоречие между учебной и будущей профессиональной деятельностью, она помогает формированию способностей

к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения.

Как отмечает А.А. Вербицкий, деловая игра вносит в существующий учебно-воспитательный процесс новое качество в силу следующих особенностей:

- системного содержания учебного материала, представленного в имитационной модели производства;

- воссоздания структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой учебной модели;

- приближения обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переходы от познавательной мотивации к профессиональной;

- совокупного обучающего и воспитательного эффекта, поскольку совместный характер игровой учебной деятельности заставляет подчиняться нормам коллективных действий;

- обеспечения переходов от организации и регуляции деятельности студентов преподавателем, ведущим игру, к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими студентами [57, 78 – 99].

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования систем отношений, характерных для этой деятельности, профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Особенности деловой учебной игры позволяют назвать принципы, которые реализуются в процессе ее подготовки и проведения:

1. Имитационного моделирования конкретных условий и производства и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности

специалистов. Таким образом, деловая учебная игра является сложным знаковым замещением двух реальностей – процессов производства («знак профессиональной среды»). При разработке игры преподаватель должен создать имитационную модель конкретного процесса, имеющегося в реальности, и игровую модель профессиональной деятельности занятых в этом процессе людей. Эти две модели создают предметный и социальный контекст усвоения нового материала в учебном процессе, способствуют развитию профессиональных качеств обучающихся.

2. Проблемности содержания учебной деловой игры и процесса его развертывания в познавательной деятельности студентов.

3. Совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия, разделения и интеграции имитируемых в игре производственных функций специалистов.

4. Диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений, развития познавательной активности.

5. Двуплановости игровой учебной деятельности, то есть достижение игровых целей служит средством реализации целей развития личности специалиста, обучения и воспитания [56, 328].

В деловой игре переплетаются различные виды мотивации: результативная и процессуальная, коллективная и индивидуальная, социальная и профессиональная, достижения и познавательная мотивация.

Как отмечают исследователи, для игры характерно обращение к личности в целом, а не только к ее интеллекту. По справедливому замечанию А.А.Вербицкого, игра превращает студента из потребителя информации в требователя, поскольку он должен понимать все содержание игры, собирать недостающую информацию, делать обобщения, теоретизировать, готовить необходимые материалы для себя и других участников.

Основой мотивации в учебной деловой игре является возможность подготовки и реализации самостоятельного движения познавательной деятельности, целеобразования и целеосуществления, порождения и снятия свободы выбора.

В деловой игре происходит эмоционально-действенная ориентация в содержании профессиональной деятельности в обоих ее контекстах — предметном и социальном, возникает осознание своего места в системе отношений людей. Исполнение в процессе игры какой-либо роли способствует развитию произвольного, сознательного, саморегулируемого поведения. В совместной деятельности участников создаются условия для формирования самосознания и самоорганизации, профессионального и общего развития личности будущего специалиста.

Вышеизложенное позволяет определить социально-психологическую специфику деловой игры как метода обучения:

— *групповой характер деловой игры*. Цель деятельности может быть достигнута только совместными усилиями, но никогда участником деловой игры в одиночку. Выработка стратегии решения каких-либо проблем может осуществляться только коллективно;

— *деятельностный характер деловой игры*. Моделируемая игрой деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. Сама логика осуществления деятельности порождает потребность в новых знаниях. Таким образом, происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распределение определенной сферы человеческой реальности;

— *игровой характер деловой игры*. Игровая деятельность порождает специфические социально-психологические обстоятельства, обладающие повышенным педагогическим потенциалом. Игра активно воздействует на мотивационную сферу ее участников. Она не только расширяет круг мотивов

человека, но и содержит в себе возможности изменения их иерархии: на первый план выдвигается мотив освоения имитируемой в игре деятельности, то есть собственно познавательный мотив, на второй план переходят мотивы, связанные с групповыми взаимоотношениями.

По уровню сложности в педагогике выделяют следующие виды деловых игр:

— *анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций.*

Обучаемые знакомятся с ситуацией, совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, которое возникает в профессиональной практике специалиста и требует от него соответствующего решения. Участники игры предлагают свои варианты решения проблемы, которые они затем коллективно обсуждают;

— *разыгрывание ролей.* Обучаемые получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других членов учебной группы, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и от ранее принятых собственных решений;

— *полномасштабная деловая игра,* имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений) [268, 558 – 559].

Таким образом, деловая игра решает серьезные задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания и умения в контексте профессии, приобретают навыки взаимодействия в коллективе, а также навыки профессионального общения и управления людьми. Деловая игра позволяет интеллектуально и эмоционально раскрепоститься, проявлять творческую инициативу.

### *Организационно-деятельностная игра*

В педагогике, психологии и социологии выделяют еще один вид игры. Организационно-деятельностная игра, как правило, используется для отработки навыков принятия решений по сложным социально-экономическим и социально-производственным проблемам. Игра обычно носит комплексный характер и требует объединения специалистов разного профиля. Она основывается на предъявлении игрокам исходной информации о состоянии социально-экономической системы. Эта информация, как правило, не является достаточной, поэтому сначала игроки пополняют информацию, систематизируют ее, а затем уже принимают управленческие решения.

В.И. Курбатов выделяет следующие основные черты организационно-деятельностной игры:

— моделирование деятельности специалистов по решению сложных комплексных проблем управления;

— определение ролевого характера игры не столько штатными структурами, сколько личными интересами участников игры, поэтому распределение ролей является условным и в процессе игры участники могут меняться ролями;

— выработка оптимальных решений поставленной проблемы с использованием коллективной деятельности всего игрового коллектива.

— принятие решений на многоальтернативной основе [142, 288].

### *Межкультурные ситуативно-моделирующие игры*

Вышеизложенные виды учебных игр в большей степени демонстрируют свою адекватность различным видам профессиональной деятельности, прямым образом не связанным с педагогической деятельностью, в частности с подготовкой будущих учителей к межкультурному общению. Они более всего ориентированы на подготовку специалистов в области различных сфер производства, то есть отражают специфику экономической подготовки.

Мы полагаем, что в процессе формирования у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности большую роль играют межкультурные ситуативно-моделирующие игры. Они, в отличие от ролевых игр, не предполагают явно выраженного распределения ролей, а предусматривают ролевое участие студентов в разыгрывании канвы определенной ситуации межкультурного общения, которое они определяют самостоятельно в процессе подготовки к презентации игры в аудитории. Более того, ситуация может включать в себя элементы, не привязанные к национальной специфике какой-либо конкретной страны, а характеризовать лишь определенные культурологически окрашенные поведенческие паттерны.

Деловые и организационно-деятельностные игры также явно несут в себе черты отличия от межкультурных ситуативно-моделирующих игр. Первые ориентированы прежде всего на подготовку специалистов экономического профиля. Они базируются на имитационном моделировании реальных механизмов и процессов. Для организации и проведения межкультурных ситуативно – моделирующих игр большое значение имеет тот факт, что будущие учителя разыгрывают в их рамках ситуации, которые гипотетически могут иметь место в процессе общения представителей различных культур.

Примером межкультурной ситуативно-моделирующей игры может быть разработанная и апробированная нами игра «Минориты и майориты». Целью игры является межкультурный поведенческий тренинг. Этот вид тренинга служит не тренировке определенных поведенческих образцов, а должен побудить студентов выработать гибкие стратегии поведения для лучшего понимания других культур, распознавания возможных межкультурных конфликтов и поиска путей их преодоления. Будущие учителя должны быть поставлены в ситуацию, в которой возможна спонтанная интеракция, способствующая выработке определенных поведенческих паттернов. Игра должна позволить студентам ощутить эффективность кооперативного

взаимодействия с однокурсниками. Доминантой игры является то, что одна группа студентов, представляющая одну культуру, и другая группа студентов, представляющая другую культуру, должны общаться друг с другом, понимать друг друга и приходить в некоторых конфликтных ситуациях межкультурного общения к консенсусу.

#### *Фабула игры «Минориты и Майориты»*

Минориты и майориты живут в одной и той же стране. Минориты живут в сельской местности. Они занимаются сельским хозяйством и владеют большими площадями земли.

Майориты живут в городе. Их территория является густонаселенной. Они хотят попросить у миноритов разрешения построить на их территории каникулярный лагерь примерно для 300 городских жителей.

Игра начинается с первой встречи делегаций миноритов и майоритов, которые ведут переговоры о возможности постройки каникулярного лагеря.

#### *Процедура игры*

Каждая из двух групп должна состоять из 3 – 7 студентов. Во время подготовки к переговорам студенты этих групп не должны видеть и слышать друг друга, с тем чтобы не иметь информации о ценностно-культурных ориентирах другой группы. Каждая группа получает письменное задание и время, чтобы прочитать инструкции и продумать манеру поведения во время переговоров.

#### *Описание поведения миноритов*

Минориты живут в деревне, занимаются сельским хозяйством и владеют большой территорией земли. Местность, в которой живут минориты, очень живописна. Они получили письмо от майоритов, в котором изложена просьба о разрешении строительства каникулярного лагеря на их территории. В этой связи вскоре предстоит посещение майоритов. Они хотели бы провести с майоритами переговоры по поводу разрешения на строительство.

### *Социальное поведение и культурные стандарты миноритов*

Минориты касаются друг друга в процессе разговора, даже проходя мимо друг друга, они совершают короткие прикосновения. Не коснуться друг друга обозначает: ты мне не нравишься.

Традиционным приветствием является поклон со скрещенными на груди руками. Протянутая при приветствии рука воспринимается миноритами как жест определенного унижения. На это унижение минориты реагируют жестами и словами, то есть вербально и невербально, демонстрируя при этом то, что не было основания унижать их подобным образом.

Женщины должны молчать во время переговоров. Их обязанность заключается в том, что они должны следить за наполнением стаканов минеральной водой или лимонадом. Они очень скромно одеты. По возможности все части тела женщин должны быть закрыты, поэтому они носят перчатки.

Мужчины во время официальных встреч должны носить шляпы. В речи миноритов нет слов иностранного происхождения, структура большинства предложений очень проста. Минориты (мужчины) не говорят с чужими женщинами, поэтому во время переговоров они не общаются с майоритами-женщинами, членами делегации.

Они никогда не используют слово «нет». В рамках делегации они имеют одного лидера, который выражает мнение, при этом другие мужчины поддерживают его позицию. Миноритам нужно очень много времени на обдумывание, они говорят очень медленно.

Поведение миноритов во время переговоров состоит в том, что они занимают выжидательную позицию и никоим образом не торопятся принимать решения.

### *Описание поведения майоритов*

Майориты живут в большом городе. Это большой промышленный город, где имеется много предприятий, на которых они работают. Они написали

письмо миноритам, в котором изложили просьбу по поводу строительства недалеко от деревни миноритов каникулярного лагеря на 300 человек. По их мнению, местность, где живут минориты, очень живописна, и достаточно места для строительства этого лагеря.

Майориты прибывают в деревню миноритов, чтобы провести там переговоры.

#### *Социальное поведение и культурные стандарты майоритов*

Приветствие майоритов заключается в том, что они подают друг другу руку.

В делегации майоритов присутствуют женщины. Они одеты в различную одежду в силу того, что отсутствуют какие-либо предписания по поводу одежды. Но тем не менее считается не совсем вежливым, если мужчины во время официальных встреч находятся в головных уборах.

Речь майоритов содержит очень много иностранных слов. Большинство предложений имеют очень сложную структуру. Во время ведения переговоров майориты беседуют друг с другом, открыто выражая свои позиции при обсуждении проблемы.

Майориты достаточно быстро говорят. В процессе переговоров можно без труда заметить их желание как можно быстрее их закончить.

#### *Рекомендации для руководителя игры*

Если случится так, что в течение 30 минут переговоры между миноритами и майоритами не приведут к какому-либо успешному результату и игра не будет завершена, то руководитель игры должен ее прекратить.

Задачами руководителя игры являются:

- помощь в распределении групп;
- раздача игровых материалов;
- введение в ситуацию игры игроков;

- наблюдение за тем, чтобы представители двух групп студентов в процессе подготовки не имели возможности видеть друг друга;
- обеспечение того, чтобы группы во время игры соблюдали предписанные им культурные стандарты;
- организация и проведение заключительной дискуссии оценочного характера после завершения игры;
- обеспечение результативности игры.

### *Оценка игры*

В процессе дискуссии по окончании игры обсуждаются поведение и эмоциональное состояние ее участников.

Руководитель игры должен обратить внимание студентов на следующие моменты:

#### Культура других

1. Что вы узнали о культуре других?
2. Было ли вам тяжело «вжиться» в роль представителей другой культуры?
3. Какие чувства у вас вызвали некоторые роли представителей другой культуры?
4. Как Вы считаете, удалось ли вам полностью «проникнуть» в мир иноязычной культуры?

#### Преодоление межкультурных конфликтов

1. Из-за чего возникли некоторые конфликты?
2. Как можно решать возникшие конфликты?
3. Можно ли перенести данный способ решения межкультурных конфликтов на решение конфликтов, возникающих с представителями других культур?
4. Если да, то каким образом?

Описанная выше межкультурная ситуативно-моделирующая игра позволила будущим учителям познакомиться с механизмом восприятия иноязычной культуры, проникновения в ее сущность, лучше осознать, что такое межкультурное различие, «культурный шок» и пути выхода из него.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами был разработан и апробирован целый ряд межкультурных ситуативно-моделирующих игр, которые по итогам диагностики сформированности межкультурной компетентности будущих учителей способствовали формированию последней.

Результаты диагностики изложены в таблице 17 и свидетельствуют о явно позитивной тенденции роста уровней сформированности межкультурной педагогической компетентности.

Таблица 17

**Результаты роста уровней сформированности межкультурной педагогической компетентности будущих учителей**

Таблица 17 демонстрирует, что число студентов со средним уровнем сформированности межкультурной педагогической компетентности выросло с 12 до 41%, а с низким уровнем уменьшилось с 88 до 25,5%, что свидетельствует об эффективности проводимого нами эксперимента.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В настоящее время особую значимость приобретает подготовка индивидов к межкультурному взаимодействию в силу изменяющейся социально-экономической обстановки в современном мире. Чрезвычайно важной данная проблема видится в свете профессиональной подготовки будущих учителей к межкультурному общению и формирования у них межкультурной компетентности, позволяющей им в будущем успешно осуществлять межкультурно-ориентированный процесс обучения учащихся.

Любым межкультурным контактам даже при самых благоприятных условиях сопутствуют определенные сложности и напряженность. Говоря о профессиональной подготовке будущих учителей к межкультурному общению и о формировании у них межкультурной компетентности, мы понимаем под «культурным шоком» не только состояние, возникающее при непосредственном контакте с проявлениями иноязычной культуры, но и состояние обучающихся при опосредованном контакте с этой культурой — искусство, произведения литературы, фильмы и т.д.

Предварительная адаптация к «чужой» культуре происходит при знакомстве будущих учителей с реалиями жизни, страны изучаемого языка в рамках получения ими информации о ней. Большую помощь в этом оказывает так называемая культурная диаграмма страны изучаемого языка. Она предоставляет обучающимся ряд исторических, географических, статистических сведений о той или иной стране, набор культурологических данных о нравах, обычаях, специфике поведения того или иного народа и некоторой его стереотипизированный образ.

Культурная диаграмма Германии, апробированная на факультете иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета в 1995 — 2000 гг., имеет структуру, состоящую из 6 разделов:

введения, бытовой культуры, различных областей культуры, культурного обмена, географии и климата, статистики и демографии.

Овладевая знаниями об иноязычной культуре, будущие учителя оказываются лучше подготовленными к успешному участию в межкультурном общении и к идентичной подготовке к нему своих учеников. Работая над культурной диаграммой Германии, будущие учителя имеют возможность изучить, глубже понять собственную культуру, увидев через ее призму новую, незнакомую лингвокультурную общность. Они имеют также возможность значительного личностного развития через включение в представление о себе фрагментов «чужого» восприятия, быстрее «входят» в новую культурную среду, эффективней адаптируются к специфике рутинного поведения и профессионального общения в условиях психологически новой действительности.

Контрольные срезы знаний будущих учителей после работы над диаграммой Германии свидетельствуют о значительном росте первых.

Адаптационно-культурологические этюды также являются эффективным средством формирования не только знаний о культуре другой страны, но и поведенческих паттернов, позволяющих будущим учителям в дальнейшем не испытывать затруднений в реальных ситуациях межкультурного общения и подготовить к нему своих учеников.

Разработанная нами структура адаптационно-культурологических этюдов, дидактические принципы этой модели, а также механизмы ее применения в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей основаны на методе с подготовительной, аналитико-рецептивной, оценочной фазами и фазой применения.

Теоретический анализ кейс-метода и его лонгитюдная апробация в рамках творческой студенческой лаборатории по межкультурной дидактике позволили использовать следующие виды адаптационно-культурологических этюдов:

1. Оценочные.
2. Требующие поиска решения проблемы.
3. Информационные.
4. Поэтапные.
5. Исследовательские.

Таким образом, адаптационно-культурологические этюды как дидактическая модель, в рамках которой применяются такие инновационные методики, как дискуссия и брейнсторминг, помогают избежать обучающимися так называемого «культурного шока», при встрече с иноязычной культурой; адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

Большую роль в формировании межкультурной педагогической компетентности будущих учителей играют межкультурные ситуативно-моделирующие игры, являясь одним из видов игровой учебной деятельности.

В психолого-педагогической науке отмечены следующие разновидности проведения занятий в игровой форме: разыгрывание ролей, деловая игра, организационно-деятельностная игра.

Межкультурные ситуативно-моделирующие игры в отличие от ролевых игр не предполагают явно выраженного распределения ролей, а предусматривают ролевое участие студентов в разыгрывании канвы определенной ситуации межкультурного общения, которое они определяют самостоятельно в процессе подготовки к презентации игры в аудитории. Более того, ситуация может включать в себя элементы, не привязанные к национальной специфике какой-либо конкретной страны, а характеризовать лишь определенные культурологически окрашенные поведенческие паттерны.

Деловые и организационно-деятельностные игры также явно несут в себе черты отличия от межкультурных ситуативно-моделирующих игр. Первые

ориентированы прежде всего на подготовку специалистов экономического профиля. Они базируются на имитационном моделировании реальных механизмов и процессов. Для организации и проведения межкультурных ситуативно-моделирующих игр большое значение имеет тот факт, что будущие учителя разыгрывают в их рамках ситуации, которые гипотетически могут иметь место в процессе общения представителей различных культур.

Целью игры «Минориты и майориты», разработанной нами и апробированной на факультете иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета, является межкультурный поведенческий тренинг, который служит не тренировке определенных поведенческих образцов, а побуждает студентов выработать гибкие стратегии поведения с целью лучшего понимания других культур, распознавания возможных межкультурных конфликтов и поиска путей их преодоления.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что результаты, полученные в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности продемонстрировали ее достаточно высокую эффективность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В силу изменяющейся обстановки в мире и необходимости перестройки многих сторон жизни российского общества и интеграции его в мировое сообщество особую значимость приобретает подготовка специалистов к межкультурному взаимодействию. Чрезвычайно важной эта проблема видится в свете профессиональной подготовки будущих учителей к межкультурному общению и формирования у них межкультурной компетентности, позволяющей им в будущем успешно осуществлять межкультурно-ориентированный процесс обучения учащихся.

В рамках данной монографии нами разработана функциональная модель межкультурной педагогической компетентности, включающая в себя 4 блока, показана их взаимосвязь и взаимообусловленность, разработаны критерии и уровни ее сформированности.

В процессе формирования у будущих учителей вышеназванной компетентности и при их непосредственном контакте с проявлениями иноязычной культуры, а также и при опосредованном контакте с ней: искусство, произведения литературы, фильмы и т.д., актуальной видится проблема предварительной адаптации к «чужой» культуре. В этой связи нами была разработана культурная диаграмма страны изучаемого языка. Она представляет обучающимся ряд исторических, географических, статистических сведений о той или иной стране, а также набор культурологических данных о нравах, обычаях, специфике поведения того или иного народа и некоторой его стереотипизированный образ.

В процессе опытно-экспериментальной работы было установлено, что предложенные нами адаптационно-культурологические этюды также являются эффективным средством формирования не только знаний о культуре другой страны, но и поведенческих паттернов, позволяющих будущим учителям в

дальнейшем не испытывать затруднений в реальных ситуациях межкультурного общения и подготовить к нему своих учеников.

Разработанная нами структура адаптационно-культурологических этюдов, дидактические принципы этой модели, а также механизмы ее применения в процессе формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей позволяют широко использовать их в практике высшего образования, так как они помогают, - во-первых, избежать обучающимися так называемого «культурного шока», при встрече с иноязычной культурой; во-вторых, в определенной степени адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; в-третьих, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; в-четвертых, сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

Разработанная и апробированная технология формирования межкультурной компетентности будущих учителей включает в себя использование межкультурных ситуативно–моделирующих игр, в которых будущие учителя ставятся в ситуацию возможной спонтанной интеракции, способствующей выработке определенных поведенческих стратегий, актуальных для ситуаций межкультурного общения. Игра позволяет студентам ощутить эффективность кооперативного взаимодействия с однокурсниками.

Резюмируя вышеизложенное следует отметить, что результаты, полученные в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию у будущих учителей межкультурной педагогической компетентности, продемонстрировали ее достаточно высокую эффективность. Нам представляется целесообразным в будущем разработать и апробировать комплекс педагогических условий, при соблюдении которых модель межкультурной педагогической компетентности будет функционировать более эффективно.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абакирова Т.П. Социально-психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.
2. Абдуллина О.А. О формировании педагогических умений // Сов. педагогика. 1972. №11. С.93 — 103.
3. Абульханова-Славская К.А. О субъекте личности. М., 1983.
4. Аксиология: частное и общее. Наука и ценности. Новосибирск, 1987.
5. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестн. высш. шк. 1989. №12. С.29 — 34.
6. Алейникова А.Г. О креативной педагогике // Вестн. высш. шк. 1989. №12. С.29 — 34.
7. Алирзаев М.Ч. Формирование культуры межнационального общения школьников в системе нравственно-патриотического и интернационального воспитания на уроках истории и во внеклассной работе (на примере школ Дагестана): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М.,1996.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. М., 1980.
9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Казань: Изд-во Каз. гос. ун-та, 1996.
11. Андреев В.И. Саморазвитие культуры разрешения конфликтов // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С. 75 – 87.
12. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1999.

13. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М.: МГУ, 1978.
14. Андреева Г.М., Донцов А.И. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. Исследование феномена каузальной атрибуции // Межличностное восприятие в группе. М.: МГУ, 1981.
15. Анохин А.М. Подготовка будущего учителя в контексте этносоциальной педагогики // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия — Германия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С. 221 — 228.
16. Анпилогова Л.В. К вопросу о роли народных традиций воспитания в развитии общения // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: Материалы Междунар. науч.-практич. конф., 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С. 228 — 235.
17. Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. М.: Изд-во МГИК, 1992.
18. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
19. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М., 1980.
20. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990.
21. Атватер И. Я вас слушаю. М.: Экономика, 1984.
22. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981.
23. Афанасьева Г.П. Общение как основа формирования способностей студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
24. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации // Сов. педагогика. 1982. №11. С.30 — 37.

25. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.
26. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982.
27. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знамя, 1981.
28. Баграмянц М.Л. Психологические проблемы обучения педагогическому общению в практике зарубежной высшей школы (на материале англоязычных стран): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д., 1991.
29. Баева И.В. Диалог культур: методологический аспект проблемы. Автореферат дис. ... канд. филос. наук. Ленинград, 1987.
30. Баллер Э.А., Косолапов С.М. Что такое культура. М.: Мос. рабочий, 1964.
31. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-н-Д /: Феникс, 2000.
32. Бахарева О.Я., Митрякова А.С. Иностранный язык в контексте общей культуры // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф.. 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С.70 — 77.
33. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984-1985. М., 1986. С.108 — 109.
34. Бахтин М.М. Этика словесного творчества. М., 1979.
35. Берк Э. Философское исследование о происхождении идей возвышенного и прекрасного. М., 1979.
36. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986.

37. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высш.шк., 1977.
38. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989.
39. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
40. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. 1989. №6. С.31 — 43.
41. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога. М.: Политиздат, 1975.
42. Библер В.С. От наукоучения — к логике культур. М., 1992.
43. Библер В.С. Школа диалога культур: Концепция // Частная школа. 1993. №1.
44. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Ин. яз. в шк. 1989. №1. С. 19 — 26.
45. Бим И.Л. Творчество учителя и методическая наука // Ин. яз. в шк. 1988. №4. С.3 — 9.
46. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982.
47. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.
48. Болтунова Г.М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
49. Большакова З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: Монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998.
50. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М., 2000.

51. Броснахан Л. Шесть навыков в обучении иностранному языку // Этнолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 22 – 25.
52. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989.
53. Буева Л.П. Человек, деятельность, общение. М.: Мысль, 1978.
54. Вакуленко О.В. Игровой тренинг как средство формирования гуманных отношений старших дошкольников к сверстникам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000.
55. Велихов Е.П. // Известия. 1985. 5 августа.
56. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.
57. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. С. 78 – 99.
58. Вербицкий А.А., Башкаева Н.А. Развитие мотивации в контекстном обучении // Альма-матер. 1998. №1-2. С.47.
59. Ветлугина Ф.А. Развитие у учащихся межкультурной сензитивности // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия-Германия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С.291 — 297.
60. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для пединститутов / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1973.
61. Вундт В. Проблемы психологии народов. М., 1912.
62. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
63. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. М., 1982.
64. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка // Собр. соч.: В 2 т. М., 1982. Т.1.

65. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН, 1960.
66. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. Л., 1997.
67. Гальперин П.Я. К проблеме внимания: Хрестоматия по вниманию. М., 1976.
68. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы языкознания. 1977. №4. С.95 — 101.
69. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. шк., 1982.
70. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: Учеб. пособие для студентов. М.: Ин-т практ. психологии, 1996.
71. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.
72. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. №1. С.103-109.
73. Гримак Л.П. Общение с собой. М.: Изд-во. полит. лит-ры, 1991.
74. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2000.
75. Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационно-технологического обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н-Д., 1994.
76. Давыдович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов: Изд-во РГУ, 1979.
77. Джавахишвили Е.В. Возрастные особенности личности студента и формирование педагогической установки: Дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1988.

78. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. М.: Изд. группа «Форум-Инфра-М», 1998.
79. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. М.: Владос, 1999.
80. Диалог и коммуникация – философская проблема // Вопросы философии. 1989. №7. С.3 — 32.
81. Дистервег А. Избр. пед. соч. М.: Просвещение, 1995.
82. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Нар. образование, 1999.
83. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. М.:Просвещение, 1987.
84. Дьяков Н.Н. Формирование умений дидактического общения у студентов педагогических вузов: Дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1990.
85. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии 1988. №6.
86. Есин С. Имитатор // Новый мир. 1985. №2. С.14 — 69.
87. Жариков Е.С., Крушельницкий Е.Л. Для тебя и о тебе: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1991.
88. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1971.
89. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982.
90. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Педагогика. 1988. №1. С.5.
91. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Сов. педагогика. 1978. №10. С.66 — 72.
92. Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: МГПИ, 1973.
93. Запорожец А.В. и др. Восприятие и действие. М., 1967.

94. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
95. Зливков В.Л. Психологический анализ формирования и развития коммуникативной компетентности молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1991.
96. Емельянов Ю.Н. Дискуссионные методы в социальной психологии. Игровые методы в социально-психологической практике. Сенситивный тренинг // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Международная пед. академия, 1995. С.194 – 212.
97. Ерасов Б.С. Социальная культурология. М.: Аспект-пресс, 1997.
98. Ильин В.С. Методологические проблемы развития педагогической теории // Методологические проблемы науч. исследования. Ростов-н/Д., 1974.
99. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1984.
100. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений // Результаты новых исследований в педагогике / Под. ред. Н.М. Шахмаева. М., 1977. С. 3 – 18.
101. Ильиных Т.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1984.
102. Ионин Л.Г. Культурный шок: конфликт этнических стереотипов // Психология национальной нетерпимости / Сост. Ю.В. Чернявская Минск: Харвест, 1998. С. 104 – 114.
103. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учеб. пособие. М.: Белгород, 1992.
104. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Учеб. пособие. М.; Белгород, 1993.
105. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир: Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та, 1970.

106. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М.: Просвещение, 1964.
107. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку в неязыковом педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
108. Кабанова-Меллер Е.Н. Обучение иностранных студентов-нефилологов четвертого курса чтению художественных текстов: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
109. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
110. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
111. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2001.
112. Кан-Калик В.А. Основы процессуально-педагогического общения. Грозный, 1979.
113. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
114. Кан-Калик В.А., Никандров В.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990.
115. Кан-Калик В.А., Никандров В.Д. Творчество как условие подготовки будущего учителя // Сов. педагогика. 1982. №4. С.22.
116. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974.
117. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1982.

118. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения пед. общению и его оптимизация: Сб. науч. тр. М., 1983.
119. Ковалев Г.А. Психология познания людьми друг друга // Вопросы психологии. 1983. №1. С. 112 — 118.
120. Ковалев Г.А., Лабунская В.А., Яценко Г.С. Проблемы психологии общения // Вопросы психологии. 1983. №4. С.171 — 172.
121. Коломинский Я.Л. Социально-психологические предпосылки генезиса межличностного взаимодействия // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе / Под ред. А.В. Петровского. Даугавпилс, 1985.
122. Коммуникативная методика обучения иноязычному говорению: Учебн. пособие. Под ред. Е.И. Пассова. М.: Просвещение, 1991.
123. Кон И.С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978.
124. Кон И.С. Психология предрассудка // Психология национальной нетерпимости / Сост. Ю.В. Чернявская. Минск, 1988. С. 5 — 48.
125. Кондратьева С.В. Межличностное познание и его роль в общении: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Дрогобыч, 1977.
126. Конев В.А. Философия культуры и парадигмы философского мышления // Философские науки. 1991. №6. С.20 — 29.
127. Коновалова Р.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998.
128. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Е.И. Пассова и В.Б. Царьковой. М.: Просвещение, 1993.

129. Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием «конфликт» // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С.54 — 75.

130. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

131. Костецкий В.Э. Динамика общения в условиях групповой дискуссии: Автореф. дис. .. канд. психол. наук. М., 1991.

132. Красило А.И., Новгородцева А.П. Рекомендации по организации активного обучения: Хрестоматия по пед. психологии. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С. 342 — 380.

133. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей стран изучаемого языка // Ин. яз. в шк. 1996. №1. С.11 — 13.

134. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1965.

135. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972.

136. Кузнецова Л.В. Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: Теория и практика формирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2001.

137. Кузьмина Н.В. К вопросу о методах анализа уровня нравственной воспитанности студентов // Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов. Л.: Изд-во Лен. гос. ун-та, 1978.

138. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: Изд-во Лен. гос. ун-та, 1967.

139. Кузьмина Н.В. Способность, одаренность, талант учителя. Л., 1985.

140. Куликова Л.Н. Воспитать себя. М.: Просвещение, 1991.

141. Культурология / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. М.: Центр, 1999.
142. Курбатов В.И. Искусство управлять общением. Ростов-н/Д.: Изд-во Феникс, 1997.
143. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-н/Д., 1985.
144. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М., 1989.
145. Лавлинский С.П. Учебный диалог: природа и функции в процессе анализа и интерпретации литературного произведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
146. Лаудис В.Я. Функциональная характеристика процесса запоминания // Проблемы инженерной психологии. М., 1967.
147. Лацарус М., Штейнталь Г. Мысли о народной психологии. Воронеж, 1905.
148. Лебедева Н. Введение в этническую кросс-культурную психологию. М.: Ключ-С, 1999.
149. Лебон Г. Психология народов и масс. СПб., 1896.
150. Леви В. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991.
151. Левитов Н.Д. Вопросы психологии характера. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.
152. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960.
153. Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963.
154. Лейфа И.И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
155. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. №1. С.121 — 132.
156. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
157. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

158. Леонтьев А.А. Речь и общение // Ин. яз. в шк. 1974. С.84.
159. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977.
160. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
161. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
162. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знамя, 1980.
163. Лернер А.Н. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
164. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.
165. Линникова Л.М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
166. Логика: Логические основы общения: Хрестоматия / Сост. В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич, И.И. Дубинин. М.: Наука, 1994.
167. Ломов Б.Ф. Категории деятельности и общения в психологии // Вопросы философии. 1979. №8. С.34 — 47.
168. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы соц. психологии. М., 1975.
169. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С.3 — 23.
170. Лукьяненко Т.И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические условия их формирования у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
171. Лурье С.В. Историческая этнология. М.: Аспект-пресс. 1998.
172. Маккарти Дж. Информация // Информация. М., 1968.

173. Мамонтов С.П. Основы культурологии. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995.
174. Марковина И.Ю. Новая культура и способы адаптации к ней: современные подходы к проблеме культурного шока // Этнопсихологические аспекты преп. ин. яз. М., 1996. С. 57 — 66.
175. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1982.
176. Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергитический подход: Монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.
177. Матушкин С.Е., Черкасов В.А. Классификация методов обучения в вузе: Тез. 9 итоговой конф. ЧГУ. Челябинск: ЧГУ, 1985.
178. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
179. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения: Пер. с польск. М.: Прогресс, 1986.
180. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1972.
181. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова и др. М.: Высш. шк., 1982.
182. Методологические проблемы современной науки / Отв. ред. В.С. Молодцов, А.Я. Ильин, А.М. Коршунов. М.: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1970.
183. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М.: Педагогика, 1973.
184. Миньяр – Белоручев Р.К. Методический словарь. М.: Стелла, 1996.
185. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. М.: Педагогика, 1990.

186. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. Челябинск, 1998.
187. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979.
188. Найн А.Я. Некоторые принципы рефлексивного управления образовательным учреждением инновационного типа // Актуальные проблемы управления качеством образования. Челябинск, 1999. С.20 — 28.
189. Найн А.Я. Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. №7-8. С.12 — 26.
190. Народное образование в ГДР: Пер. с нем. М.: Педагогика, 1983.
191. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. М., 1988.
192. Наумов В.Г. Формирование готовности будущих учителей к общению с подростками: Дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 1989.
193. Немов Р.С. Психология. М.: Просвещение, 1990.
194. Обучение связной иноязычной речи в средней школе / Под ред. И.Ф. Комкова. Минск, 1970.
195. Несимова Э.А. Проблема ценностных ориентаций и инновационное обучение // Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994.
196. Оборина Д.В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
197. Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1972.
198. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1991.
199. Орешкина Л.И. Диалог культур в профессиональном становлении учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1996.
200. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987.
201. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркина. Л.: ЛГУ, 1972.

202. Основы социально-психологической теории / Под ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. М., 1995.
203. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. М.: Просвещение, 1991.
204. Паркинсон С.Н. Закон Паркинсона. М., 1976.
205. Парфенов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. 1974. №2. С.34 — 40.
206. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993.
207. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988.
208. Педагогика школы: Учеб. пособие / Под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977.
209. Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994.
210. Петровская Л.А. Социальная перцепция и обратная связь // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С. 120 — 128.
211. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М.: Академический проект, 2000.
212. Петрушкина Е.Б. Рефлексия педагога в общении со старшеклассниками как фактор эффективности руководства ученическим коллективом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
213. Пиз А. Общие понятия о языке жестов «невербальная коммуникация» // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С. 46 — 54.
214. Пиз А. Язык телодвижений: Пер. с англ. Н. Новгород: Ай-Кью, 1994.

215. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 1997.
216. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: Медгиз, 1962.
217. Платонов К.К. Личность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975.
218. Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
219. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
220. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996.
221. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрицкого. М.: Просвещение, 1990.
222. Пономарев М.В. Гуманитаризация образования и концепция интегративного курса по страноведению // Ин. яз. в shk. 1996. №2. С.16 — 19.
223. Попова Н.О. Культурологические аспекты профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.
224. Поташник М.М. Проблемы оптимизации в педагогике // Сов. педагогика. 1985. №2.
225. Практические методы оптимизации межличностного общения. М., 1987.
226. Программы общеобразовательных учреждений // Ин. яз. М.: Просвещение, 1994.
227. Программы педагогических институтов. Сборник №2 для специальности № 2103 «Иностранный язык». М.: Просвещение, 1982.
228. Программы педагогических институтов. Сборник №8 для специальности № 2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение, 1981.
229. Психологические исследования общения: Учеб. пособие / Под ред. Б.Ф. Ломова, А.В. Беляевой, В.Н. Носуленко. М.: Наука, 1985.
230. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Сост. А.А. Радугин. М.: Центр, 1999.

231. Психология и этика делового общения: Учеб. пособие / Под ред. В.Н. Лавриненко. М.: Культура и спорт, 1997.
232. Пьерон А. Потребности // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М., 1970.
233. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975.
234. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология. М.: Изд-во «Центр», 2000.
235. Робер М.-А., Тильман Ф. Брейнсторминг. Групповое принятие решений. Групповое интервью // Хрестоматия по социальной психологии / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. М.: Междунар. пед. академия, 1995. С. 184 — 194.
236. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
237. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М.: МГУ, 1986.
238. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. №1.
239. Розин В.М. Культурология. М.: Форум, 1999.
240. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
241. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
242. Рудик П.А. Психология. М.: Учпедгиз, 1955.
243. Русанова С.В. Подготовка учителя в США // Пед. образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США. М., 1993.
244. Рыков Н.В. К вопросу об образовании умения // Сов. педагогика. 1953. №10. С. 46 — 51.

245. Рябичкина Г.В. Технологии обучения как средство развития коммуникативных качеств будущих педагогов (на материале обучения английскому языку): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2001.
246. Савенкова Л.А. Формирование коммуникативных умений в педагогическом вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1987.
247. Сагатовский В.Н. Нравственная мысль человека: искания, позиции, поступки. М., 1982.
248. Сагатовский В.Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск: Изд-во ТГУ, 1973.
249. Сагатовский В.Н. Социальное проектирование (к основам теории) // Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. Томск, 1980.
250. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
251. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника. М., 1954.
252. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
253. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация. Челябинск, 1998.
254. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга: Избр. филос. и психол. произв. М., 1947.
255. Сигеле С. Преступная толпа. СПб., 1896.
256. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Рус. яз., 1981.
257. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.
258. Слостенин В.А. Формирование профессионально-педагогической культуры учителя. М., 1993.
259. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высш. шк., 1991.

260. Соковкин А.Г. О природе человеческого общения. Фрунзе, 1974.
261. Соколов Я.А. Интеркультурная коммуникация как средство повышения лингвокультурного уровня учащихся // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С.210 – 212.
262. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Основы педагогического анализа: Учеб. пособие. Ярославль, 1985.
263. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений будущего учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980.
264. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
265. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М., 1985.
266. Стернин И.А. Коммуникативное поведение и межнациональная коммуникация // Этнолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 75 – 81.
267. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1999. С. 167 – 185.
268. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.
269. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. М.: Инст. практ. психологии, 1996.
270. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Киев, 1975.
271. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. 2-е изд. М., 1971.
272. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Мос. гос ун-та, 1984.
273. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН СССР, 1961.

274. Терехова Т.А. Мотивационная детерминация познавательной деятельности личности: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000.
275. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989.
276. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое // Ин. яз. в шк. 1996. №6. С.23 – 24.
277. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и дидактические основы // Ин. яз. в шк. 1980. №4. С.84 – 88.
278. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1926.
279. Усова А.В. Формирование учебных умений учащихся // Сов. педагогика. 1982. №1. С.41-48.
280. Успанов К.С. Педагогические основы формирования общительности как профессионального качества будущего учителя / Казах. гос. пед. ин-т: Дис. ... канд. пед. наук. 1985.
281. Уотсон Б. Психология как наука о поведении. М.;Л., 1926.
282. Методика обучения иноязычной культуре: Учеб. пособие / Под ред. Е.И. Пассова. Липецк, 1991.
283. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1953.
284. Филиппова Л.Д. Высшая школа США. М.: Наука, 1981.
285. Философские проблемы психологии общения / Под ред. А.А. Брудного: Сб. ст. Фрунзе: Илим, 1976.
286. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.
287. Фланаган Д.Ж. Анализ , синтез и восприятие речи. М., 1968.
288. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1980.
289. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой. М., 1990.

290. Фридман Л.Ф. О корректном применении статистических методов в психолого-педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1971. №3. С. 64 – 74.
291. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студ. и учителей. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997.
292. Фромм Э. Душа человека. М., 1992.
293. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
294. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
295. Хойер В. Как делать бизнес в Европе. М.: Прогресс, 1992.
296. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993.
297. Черкасов В.А. Взаимосвязь методов и приемов обучения как условие их оптимизации // Пути повышения эффективности обучения в школе. Челябинск, 1981.
298. Черкасов В.А. Оптимизация педагогических приемов учебной деятельности на основе преемственности в обучении. Челябинск, 1979.
299. Чернова Г.М. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в современной методике преподавания французского языка как иностранного // Ин. яз. в shk. 1993. №5. С.42 – 44.
300. Чехов М.А. Путь актера. Л., 1928.
301. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для ф-тов. и ин-тов ин. яз. Л.: Просвещение, 1977.
302. Швырев В.С. Знание как феномен культуры: актуальные проблемы философского осмысления // Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994.
303. Шейнов В.П. Психология и этика делового контакта. Минск: Амалфея, 1997.

304. Шиян О.М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя (на материале работы с учителями иностранных языков): Автореф. дис .....канд. пед. наук. М., 1996.
305. Шиянов Е.Н. Формирование у студентов педвузов мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
306. Школа диалога культур // Школьные технологии. 1999. №1-2. С.16 – 19.
307. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л.: Просвещение, 1967.
308. Щукин М.Р. Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
309. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.
310. Юркевич В.С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек. М.: Знание, 1986.
311. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Тат. кн. изд-во, 1991.
312. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998.
313. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. Челябинск, 1991.
314. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992.
315. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Рус. речь. Петроград, 1923.
316. Янкина Н.В. Диалог культур как необходимое условие успешного интеркультурного личностного взаимодействия // Педагогическая мысль и

образование XXI века: Россия – Германия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2000 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. С.320 – 324.

317. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности // Вопросы психологии. 1982. №6. С.57 – 65.

318. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка к общению с учащимися: Метод. рекомендации. Киев, 1988.

319. Abe H., Wisemann R. A Cross-Cultural Confirmation of Intercultural Effectiveness. // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 7,. 1983. P. 53 – 67.

320. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training. Vol. 2. N. Y.,1983.

321. Arnold R. Umgang mit Fremden. Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns. // Zeitschrift fuer Entwicklungspaedagogik, Heft 3. 1989. S. 2 – 7.

322. Aspekte interkultureller Kommunikationsfaehigkeit (hrsg. Annelie Knapp – Potthoff, Martina Liedke). Muenchen: Iudicium, 1997.

323. Baat W., Luethi Th., Namuth-Finnila K. Deutsche und Schweden: Interkulturelle Unterschiede in Gesprachssituationen // Fremdsprache Deutsch. 1993. №2.

324. Barloewen C. Die Fremdheit ueberwinden. Wege zur Interkulturalitaet. // Deutschland. № 3. 2000. S. 44 – 49.

325. Bennet M.J. A development approach to training for intercultural sensivity // Intern. J. Intercultural relations. Vol. 10. 1986.

326. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segal M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge, 1992.

327. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in contact. Oxford, 1982.

328. Borelli M. Hrsg.: Zur Didaktik interkultureller Paedagogik. Baltmannsweiler Verlag: Schneider, 1986.
329. Christ Herbert Fremdverstehen und interkulturelles Lernen // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. 1998. №2. S.50-54.
330. Cushner K. Assessing the impact of a culture-general assimilator // Intern. J. Intercultural Relations. Vol. 13. 1989.
331. Dadder R. Interkulturelle Orientierung. Saarbruecken, 1987.
332. Dean O., Gary E.P. Intercultural Communication Effectiveness as Perceived by American Managers in Saudi Arabia and French Managers in the US. // Intercultural... Journal of Intercultural. Vol. 14. 1990. P. 405 – 424.
333. Delkeskamp J. Die Simulation als Medium zum Interkulturellen Lernen. // Renate Nestvogel (Hg.), Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz. Frankfurt am Main, 1991. S. 139 – 151.
334. Demorgen J. Interkulturelle Erkundungen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag, 1999.
335. Diggs N., Murphy B. Japanese adjustment to american communities: The case of the japanese in the Dayton area // Intern. J. Intercultural Relations. Vol. 15. 1991.
336. Flechsig K. H. Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Goettingen, 1991.
337. Furnham A., Bochner S. Culture shock: Psychological reaction to unfamiliar environments. L., 1986.
338. Glumpler E. Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996.
339. Grell J., Grell M. Unterrichtsrezepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1991.
340. Goodenough W.H. Cultural antropology and linguistics // D. Hymos (ed.) Language in Culture and Society. New York: Harper and Row. 1964. P. 36.

341. Guegold B. Interkulturelles Verstehenstraining mittels audiovisueller Dokumente. // Das Wort. 1999. S. 257 – 267.
342. Guegold B. Ist der Haessliche Deutsche tuepisch deutsch? // Das Wort. 1997. S. 279 – 283.
343. Handbuch Fremdsprachenunterricht/ hrsg. von Karl-Richard Bausch... . Tuebingen: Francke, 1991.
344. Hammer M., Wisemann R. Dimensions of Intercultural Effectiveness: An Exploration Study. // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 2. 1978. P. 382 – 393.
345. Hannigen T.P. Traits, Attitudes and Skills, that are Related to Intercultural Effectiveness and their Implications for Cross-Cultural Training: A Review of the Literature // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 14. 1990. P. 89 – 111.
346. Herzog R. Kultur lebt vom Dialog // Kulturchronik № 1. 1997. S. 24 – 25.
347. Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis (hrsg. Hendrik Otten, Werner Treuheit). Opladen: Leske und Budrich, 1994.
348. Ja zur Vielfalt // Deutschland. № 6. 2000. S.46 – 48.
349. Kainz F. Psychologie der Sprache. Band 3. Stuttgart, 1951.
350. Kealy D.J. Culture Shock: A Barrier to Success Overseas? // People In Development Inc., 1992.
351. Kim Y.Y. Communication and cross-cultural adaptation. Philadelphia, 1988.
352. Kiper H. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Saarbruecken, 1995.
353. Kirsten R.E. Lehrerverhalten. Stuttgart, 1973.
354. Kohls L.R. Four traditional approaches to developing cross-cultural preparedness in adults // Intern. J. Intercultural Relations. Vol. 11. 1987.

355. Kolesnikova M.S. Alltagskultur und Familie als Thema im Unterricht Deutsch als Fremdsprache // Das Wort. 1997. S. 309 – 317.
356. Krumm H.J. Bilder im Kopf: Interkulturelles Lernen und Landeskunde // Fremdsprache Deutsch. 1992. №6. S.16-19.
357. Kuhn-Osius E.:Sprachunterricht als Kunst? Von der Wissenschaft des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts / Deutsch in der Weiterbildung. Lexika Verlag, Max Hueber.
358. Linden B. Die Hochschule als multikulturelles Zentrum // Bildung und Wissenschaft. № 2. 1996. S. 16 – 17.
359. Ljubimova N. V. Einige Ueberlegungen zur Materialauswahl im interkulturellen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: das Wort. S. 267 – 281.
360. Ljubimova N.V. Ueberlegungen zum interkulturellen Unterricht // Das Wort. 1997. S. 317 – 325.
361. Loeschmann M. Interkulturelle Kommunikationsbefaehigung // Das Wort. 1992. S.203 – 215.
362. Lueger H.-H. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Tuebingen, 1993.
363. Mitscherlich A. Die dialektische Funktion, die Erziehung erfullen sollte // Haase (Hrsg.), Alexander Mitscherlich, Gesammelte Schriften. Band 3: Sozialpsychologie I. Frankfurt, 1983. S. 33.
364. Mohr B. Europa als Bildungsgemeinschaft // Bildung und Wissenschaft. №. 1 1996. S. 14 – 15.
365. Mueller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Tuebingen, 1994.
366. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich, 2000.
367. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin, 1993.

368. Pedersen P. A Handbook for Developing Multicultural Awareness. Alexandria, 1988.
369. Rotter G. Meinungsfreiheit und Zivilisation. Dialog der Kulturen. In: Deutschland. № 1. 2000. S. 52 – 54.
370. Ruben B. The Study of Cross-Cultural Competence: Traditions and Cotemporary Issues // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 13. 1989. P. 229 – 240.
371. Schneller R. Intercultural and Intrapersonal Processes and Factors of Misunderstanding: Implications for Multicultural Training // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 13. 1989. P. 465 – 484.
372. Todd I., Lanigan M.L. Relational Model of Intercultural Communication Competence // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 13. 1989. P. 269 – 286.
373. Triandis H.C. Cultural training, cognitive complexity and interpersonal attitudes // Cros-cultural perspectives on learning. N.-Y., 1975.
374. Triandis H.C. Interpersonal behavior. Monterey, 1977.
375. Vorurteile und Streotypen // A. Heigl-Evers (Hrsg.), Sozialpsychologie. Band 1: Die Erforschung der Zwischenmenschlichen Beziehungen. Weinheim-Basel 1984. S. 238.
376. Vygodsky L.S. Mind in Society. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Williams, R., 1976.
377. Wicke R.E. Kontakte knuepfen. Muenchen: Goethe – Institut, 1995.
378. Wielacher A., Albrecht C. Fremdgaenge – Inter Nationes, 1995. 192 S.
379. Zachary G.P. Die neuen Weltbuerger // Deutschland. № 6. 2000. S. 63 – 65.
380. Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitaeten fuer landeskundliches Lehren und Lernen/ hrsg. von M. Hansen und B. Zuber. Berlin und Muenchen: Langenscheidt, 1996.



Сдано в набор 21.05.2001. Подписано в печать  
Формат 60x90\16. Объем 7,7 уч.-изд. л. Тираж 500 экз.  
Бумага офсетная. Заказ №  
Отпечатано с готового оригинал-макета.