**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**
**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования**
**«Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева»**
**(КГПУ им. В. П. Астафьева)**

Филологический факультет

Выпускающая кафедра: кафедра английского языка

**Носова Алена Евгеньевна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

***Формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования***

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Английский язык и межкультурная коммуникация»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
Заведующий кафедрой
к. филол. наук, доцент Битнер М.А.
«6» июня 2019 г. Битнер
Руководитель магистерской программы
д-р. филол. наук, профессор Казыдуб Н.Н.
«5» июня 2019 г. Казыдуб
Научный руководитель
д-р. пед. наук, профессор Петрищев В.И.
к. филол. наук, доцент Битнер М.А.
«6» июня 2019 г. Битнер
Обучающийся Носова А.Е.
«4» июня 2019 г.

Красноярск 2019

**Содержание**

**Введение**……..…….. 4

**Глава 1. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции бакалавров**…….…….…….……13

**1.1** Межкультурная компетенция: сущность, содержание, структура…….13

**1.2** Формирование межкультурной компетенции бакалавров в целях совершенствования их профессиональной подготовки ……...….37

**1.3** Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования педагогических специальностей вуза ……..……..63

**Выводы по первой главе**……76

**Глава 2. Опытно - экспериментальная работа по осуществлению программы формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования**……...78

**2.1** Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования и структура исследования……..….78

**2.2.** Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке межкультурно – коммуникационных навыков студентов – бакалавров педагогического образования……..……...100

**2.3** Методические рекомендации формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического (филологического) образования……..……...105

**Выводы по второй главе** …….116

**Заключение**…….117

**Список литературы**……...121

**Приложения**…….……...147

Приложение 1……...147

## Введение

В стратегических ориентирах развития образования, изложенных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», были обозначены задачи реструктуризации форм и механизмов эффективного партнерства государства, бизнеса и общества. Это подразумевает формирование будущих учителей, в первую очередь высокую способность к социализации и адаптации к рынку труда.

Эти цели отражены в других фундаментальных государственных документах - федеральных законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и «Национальной доктрине образования в Российской Федерации». Приоритетами образовательной политики в соответствии с ними были модернизация образования, обеспечение его соответствия вызовам XXI века, социально-экономические потребности развития страны, потребности каждого человека, общества и государства.

Удачное вступление Российской федерации в всемирное просветительное и экономическое пространство невозможно в отсутствии результативной концепции подготовки специалистов с целью обширного межкультурного общения. Инновационные массовые движения глобализации и интеграции ведут к непрерывному углублению интернациональных контактов, касающихся все без исключения области человеческой деятельности. В данных обстоятельствах особую роль получает потребность исследования единых коммуникационных стратегий и взаимопонимания среди государств, и в следствии увеличивается значимость межкультурной компетенции, что содержит в себе умение вести личную и деловую коммуникацию в поликультурной сфере.

В взаимосвязи с общественно-политическими и финансовыми преобразованиями минувших лет значимость высшего образования в русском мире существенно увеличилась, что на сегодняшний день вызвано выработать личность с высокой степенью общей культуры, квалифицированного

специалиста, который способен использовать последние успехи науки и техники в практике. Общественность придерживается тому, что он станет специалистом, который регулярно работает над усовершенствованием собственного образовательного уровня, серьезным, предприимчивым, самореализующимся специалистом в социальной жизни и работе.

Система создаваемых компетенций, насыщенность которой находится в зависимости от особенностей области будущей профессиональной деятельности, считается основой компетенционального подхода в образовании. И, бесспорно, формирование межкультурной компетенции равно как элемента профессиональной компетенции будущего профессионала в большей степени совершается непосредственно в структуре высшего образования, что стремительными темпами преобразуется в условие формирования международного взаимопонимания.

В связи с этим, прежний главный руководитель ЮНЕСКО Ирина Бокова в плане «ЮНЕСКО в глобальном мире. Новый гуманизм XXI века» сосредоточивала интерес на том, что на сегодняшний день всемирные кризисы обличают весьма значительные трудности, разрешение каковых никак не под силу ни одному государству в одиночку. Непосредственно по этой причине появляется потребность совместить людей в сообщество, сформировать единое место и никак не исключать из него никого, вне зависимости от материка, социального происхождения, пола либо возраста, что, бесспорно, подразумевает формирование у будущих специалистов межкультурной коммуникации, которая дает возможность создавать коммуникативное поведение у обучающихся, соответствующее социокультурному фону.

В контексте модернизации нынешнего профессионального образования более внушительными становятся направленности глобализации экономики и вхождения Российской федерации в общее европейское место высшего образования (Болонский процесс). Теория компетенции, сформировавшаяся под воздействием нынешних международных понятий (в первую очередь педагогических сообществ, государств Болонского процесса),

дает возможность распознать пять групп основных компетенций, какими обязана владеть образованная личность. Из их числа политическая и общественная компетенция (умение взять на себя обязанность за принятие решений, в том числе коллективных); компетенции, сопряженные с существованием в многокультурном мире (представление цивилизационных отличий, способности сосуществования с резидентами иных цивилизаций и вероисповеданий); компетенции, обеспечивающие устное и письменное сообщение (в том числе понимание иностранных языков); профессионализм, связанный с возникновением информативного сообщества (электронные компетенции) и настроение непрерывного обучения в течении целой жизни равно как сформированная гражданская и компетентная точка зрения.

В сегодняшней педагогической науке и практике сформировались требуемые предпосылки с целью академического и фактического решения задачи формирования межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция стала предметом множества российских и иностранных исследований: Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, Л.С. Зникина, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, И.И. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халева, Л.П. Халяпина, M. Bennet, W. Gudykunst, M. Byram, S. Bochner, E. Hirsh, A. Nicols, D. Schuster, в которых она рассматривается равно как адаптирующий и компенсирующий фактор, позволяющий исключить неблагоприятные результаты глобализации и благополучно интегрироваться в мировое сообщество, являться полноправным соучастником межкультурной коммуникации.

К числу исследований, в каковых концептуализирована задумка формирования межкультурной компетенции у обучающихся, возможно причислить деятельность, посвященную исследованию абстрактных основ социокультурного подхода к обучению языкам международного общения (Сафонова В.В., 1996), фактических методов его введения в общеобразовательной школе (Соловова Е.Н., 1997; Сысоев П.В.,

1999;Колотим И.Л., Биболетова М.З., Кузьмина Л.Г., 2001) и институте (Фурманова В.П., 1994; Лупач И.Я., 2000; Корочкина М.Г., 2000; Бондаренко О.А., 2000; Баклашкина М.В., 2003); формированию единичных межкультурных умений в ходе освоения иностранного языка, социокультурной наблюдательности (Грицков Д.М., 2007); абстрактным нюансам формирования межкультурной компетенции (Сыромясов Н.М., 2000; Корочкина М.Г., 2000; Малькова Е.В., 2000; Плеханова М.В., 2006) и языковом институте (Власенко Н.М., 2004; Павлова Л.П., 2004; Елизарова Г.В., 2005; Плужник И.Л., 2003); разработке языковых элективных направлений согласно культуроведению англоязычных государств (Евстигнеев М.Н., Лычко Н.Ю., Карамнов А.Н., 2008; Черкасов А.К., 2008); интеграции взглядов о заграничном стиле и культуре в спецкурсах (Гельман З.А., 1991; Трубанева Н.Н., 1994; Колесина К.Ю., 1995; Веснина Л.В., 1998; Шпилевская С.Г., 1999); применению моделей межкультурной компетенции в ходе исследования зарубежного стиля (Byram M., 1997; Фурманова В.П., 1994; Плужник И.Л., 2003); использованию Интернет-технологий в обучении иностранному языку и культуре государства исследуемого языка (Полат Е.С., 2001; Возгова З.В., 2003; Муратов А.Ю., 2005; Кащук С.М., 2006; Кудрявцева Л.В.).

Но в существующих исследованиях рассматривается вопрос формирования межкультурной компетенции в большей степени у студентов - бакалавров непедагогических направлений подготовки, в осуществлении каковой основная значимость относится к дисциплинам особого цикла. В то же время, в нашей науке вплоть до этих времен никак не приобрели надлежащего освещения характерные черты формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Мы полагаем, что в сегодняшних обстоятельствах с учётом условий сообщества и образовательных программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых в рамках ФГОС нового поколения, следует сдвинуть акцент в формирование межкультурной компетенции непосредственно данной группы обучающихся. На сегодняшний день интернациональное сотрудничество в

сфере образования обладает еще одной первенствующей направленностью – кооперацией с Азиатско-Тихоокеанским регионом, в коем значимыми партнёрами Российской федерации стали страны-участницы и страны-наблюдатели постоянно расширяющейся Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Иным, никак не меньше важным общим интернациональным планом нашего государства считается его содействие в организации БРИКС, куда наравне с Российской федерацией вступают еще 4 государства - Бразилия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика.

В связи с данным формированием межкультурной компетенции должно быть сопряжено с достижением высокой степени языковой, коммуникативной и иных компетенций.

Теоретический анализ литературы согласно вопросу исследования выявил, что потребность формирования межкультурной компетенции с помощью зарубежных языков обусловливается рядом факторов:

- современная личность обязана обладать способностью решать противоречия, образующиеся в ходе контакта с зарубежной культурой и её носителями;

- в высококлассных обществах увеличивается необходимость в налаживании контактов с носителями иных языков и потребности межнационального взаимодействия;

- специалист любого профиля обязан обладать сформированной социокультурной толерантностью к иному образу жизни.

Все вышеизложенное принадлежит к задачам формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Определенные контрольные показатели повергли к особой безотлагательности исследования подобных подходов к обучению, которые в перспективе гарантируют беспрепятственное высококлассное взаимодействие в рамках интернационального партнерства. Иностранный язык в данном процессе считается главным средством предоставления результативного взаимодействия среди представителей различных языковых этнических

общин. Но данная связь невозможна в отсутствии высокой степени межкультурной компетенции, формирование которой гарантирует терпимое понимание цивилизационных и культурных отличий.

По этой причине в сегодняшней преподавательской концепции и практике более значимым нюансом считается отбор путей преодоления противоречий, стимулированных недостатком специалистов, способных к совершенной межкультурной коммуникации, с одной стороны, и традиционным подходам, методам обучения иностранным языкам, которые совершают никак не оповещать многосторонний общество о этом, для того чтобы правильно принимать участие в межкультурных контактах, с иной.

Выявленные противоречия дали возможность выразить задачу, которая заключается в исследовании абстрактных и методологических причин хода формирования межкультурной компетенции бакалавров и раскрытии совокупности педагогических условий, которые обеспечивают его успешную реализацию.

**Актуальность** проблемы, а также её недостаточная разработанность непосредственно в педагогической теории и практике установили выбор темы исследования: «Формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования».

**Цель исследования** заключается в создании структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции и ее апробации.

**Объект исследования:** учебный процесс в вузе.

**Предмет исследования:** формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

**Гипотеза исследования** состоит в том, формирование межкультурной компетенции у бакалавров в процессе обучения будет успешным, если:

- актуализируется социокультурный потенциал содержания обучения на занятиях по английскому языку;

- разработана модель формирования межкультурной компетенции студентов;

- использованы активные формы и технологии обучения, включающие в себя коммуникативный, культурологический и лингвистический компоненты содержания.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Уточнить сущностные характеристики межкультурной компетенции.

2. Разработать модель и педагогические условия формирования межкультурной компетенции и апробировать ее эффективность.

3. Определить критерии результативности формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Методологическая основа исследования: аксиологический метод (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнин и другие), личностно-деятельностный метод (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя,А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и другие), компетентностный метод (Э.Ф. Зеер, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов и другие).

Теоретическая основа исследования: концептуальные идеи учёных в области профессионального образования, языковой подготовки и педагогики (Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров, Н.Е. Эрганова, В.Л. Бенин, В.В. Краевский, Р.М. Асадуллин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, И.С. Якиманская, В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, Н.Н. Тулькибаева, А.Н. Леонтьев, Э.Ф. Зеер, и другие), общетеоретических подходов к содержанию и технологии профессиональной языковой подготовки, лингвострановедения и лингвокультурологии (А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, О.А. Шабанов, И.Л. Бим, В.Л. Кузовлев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.Ю. Шехтери, В.В. Воробьев, В.А.Маслова, А.П. Садохин, Е.М. Верещагин, Г.Д. Томахини, Н.В. Янкина и другие), а также разработки по

использованию инновационных и новых информационных технологий в учебном процессе (Е.С. Полат, Л.С. Подымова, В.П. Сысоев, А.В. Хуторской и другие).

Для раскрытия предмета исследования, достижения его цели, а также проверки гипотезы и решения поставленных задач нами использовались **методы**:

– теоретические (анализ литературы по проблеме исследования, законодательной и нормативной документации федерального и регионального уровней, ФГОС ВО, профессиональных стандартов и выполненных ранее диссертационных исследований, теоретическое моделирование);

– метод включенного наблюдения (открытое наблюдение, анкетирование, оценка и анализ результатов выполнения контрольных заданий).

Научная новизна исследования:

1. Уточнено понятие межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования в качестве части (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности.

2. Разработана структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции относительно профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования.

3. Определены и экспериментально проверены педагогические условия реализации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

4. Определены критерии результативности процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– расширении теоретических подходов к решению проблемы;

– дополнении нового варианта, разработанного автором структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования.

Практическая значимость исследования состоит:

– в создании и реализации технологии формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования на основе разработанной нами модели;

– в разработке и внедрении в образовательный процесс комплекса педагогических условий, формировании межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования на основе закономерностей личностно-деятельностного, компетентностного подходов;

– в разработке метода диагностики степеней сформированности межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования, во включении в процессе организации учебно-исследовательской и научно-методической работы в образовательных учреждениях;

Во введении представлены сущность проблемы, обоснование выбора темы исследования, определены её цель и объект, а также предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи, описаны этапы и методологическая основа исследования, а также аргументирована научная новизна, теоретическая и практическая значимость, достоверность и обоснованность результатов, описано личное участие автора в получении научных результатов, представлены положения, выносимые на защиту, приведены сведения о публикации, апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования» представлен обзор исторически сложившегося и развивающегося понятийного аппарата, предпосылок для расширения межкультурных контактов в период социально-политических и экономических изменений в российском обществе и в мире, обоснована необходимость модернизации высшего образования, вызванная глобализацией экономической и социальной сферы, углублением интеграции и международного сотрудничества, вхождением России в Болонский процесс и сотрудничеством в рамках военно-политических и экономических союзов, а

также уточняется сущность, содержание и структура межкультурной компетенции, обобщаются особенности языковой подготовки бакалавров педагогического образования.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по реализации структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования» представлены содержание методики экспериментального обучения, последовательность процесса формирования межкультурной компетенции, а также результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении формулируются общие выводы исследования, определяются проблемы, нуждающиеся в дальнейшем изучении.

# Глава 1. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции бакалавров

## 1.1. Межкультурная компетенция: сущность, содержание, структура

В настоящее время в качестве образовательного результата в освоении программ профессиональной подготовки в системе высшего образования выступают компетенции и компетентности.

Несмотря на то, что в научной литературе до сих пор отсутствует единая интерпретация категорий «компетентность», «компетенция», большинство авторов в понятии компетентности выделяют совокупность приобретённых личностных качеств, позволяющих успешно действовать в профессиональной сфере с учетом ее социальной значимости, в то время как компетенция специалиста определяется высоким уровнем знаний, опыта, умений и готовностью к их использованию в узкой сфере.

Компетенция, по определению И. А. Зимней рассматривается как «некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы

ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [81, 82].

В практике сформировалось, что понятие компетентности больше используется в психологии, а понятие компетенции – в лингвистике, поделивших два данные определения характеристиками поведения, преобладающей формой деятельности личности, актуальной степенью обладания (к примеру, языком и речью).

В этом контексте компетентность возможно понимать, как обученность, а возможности – как обучаемость, однако при этом компетентность способна являться итогом научения либо перекрывать понятие возможности (в случае если принимать во внимание «цену» достижения) (Е.В. Арцишевская, М.Е. Кабардов). Другими словами, не любая компетентность является умением, ровно так, как и не любой результат – доказательство проявления способностей.

В трудах И.Г.Агапова, В.В.Гузеева, А.Н.Дахина, Э.Ф.Зеера, В.Н.Зимина, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Дж.Равена, Г.К.Селевко, А.В.Хуторского, С.Е.Шишова, Т.И.Шульги соотношению определений «компетенция» и «компетентность» проявляется особый интерес.

Большая часть создателей при выявлении содержания своеобразных характеристик категорий «компетенция» и «компетентность» применяются разнообразные трактовки, допускающие сдвиг акцентов в разнообразные структурные элементы компетенций и компетентности, что говорит о недостатке конкретных дефиниций данных определений. И в то же время большая часть их имеет схожесть в классических свойствах компетенций:

– политические и социальные компетенции, выражающиеся в возможности взять ответственность за принятие решений, в том числе общественных, стремление принимать участие в социальных организациях и союзах социальной направленности, и демократических институтах страны);

– компетенции, принадлежащие к осмыслению поликультурности общества, почтению цивилизационных отличий, - способности сосуществования и партнерства с представителями иных языков, цивилизаций и вероисповеданий.

– компетенции, характеризующие владение письменным и устным общением, значимым в профессиональной деятельности и социальной жизни (владение несколькими языками);

– компетенции, связанные с появлением информационного общества (электрические зоне ответственности), умениями применения новейших технологий созыва, сохранения и передачи данных, применения средств массовой информации, социальных сетей и т.п. с целью делового и личного общения;

– компетенции, выражающиеся в возможности постоянно обучаться в протяжение всей жизни равно как сформированная гражданская и профессиональная позиция.

По абсолютно всем показателям отличия осматриваемых определений можно сделать заключение, что компетенция подразумевает определенное отрешенное, заранее установленное условие к образовательной (в том числе профессиональной) подготовке обучаемого (большая часть ученых едины в том, что компетенция связана с необходимым размером способностей, какими владеет индивид, и с поддержкой каковых он способен и готов без помощи других устанавливать цели, осуществлять задачи, встающие пред ним в обыденной жизни.), а компетентность - это ранее состоявшееся личностное качество (характеристика) [78, с. 101-102].

В контексте нашего исследования мы станем определять понятие компетенции равно как полноту взаимозависимых свойств индивидуума согласно отношению к ограниченному кругу деятельности, заинтересованностей и действий, требуемых с целью высококачественной результативной деятельности согласно отношению к ним.

На базе абстрактного рассмотрения определений «полномочия» и «профессионализм» существовали установлены сущность, суть и состав межкультурной зоне ответственности.

В нашей науке изучения трудностей, сопряженных с формированием компетенций и компетентности у обучающихся велись вплоть до подписания Российской федерацией Болонской декларации [37, 79,83,119,182,227].

Но вступление Российской федерации в общее европейское место верховного создания и равно как результат – условие сопоставимости степеней верховного создания в рамках «Болонского хода», повергло к выработке многоцелевых комплектов компетенций, из числа которых межкультурная коммуникативная полномочия считается одной с основных.

Таким образом, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, и др. изучают процесс формирования профессиональной компетенции специалиста с позиций связи деятельности, общения и сознания.

Сегодня информационное общество стремительно формируется с помощью интеграции, межкультурного взаимодействия и глобализации. Данные процессы затрагивают абсолютно все области существования человека – научной, культурной, экономической, бытовой, общественно-политической и др.

Межкультурные контакты приводят в следствии к обмену представлениями и идеями, популяризации отдельных компонентов культуры за её границы. Но взаимодействие людей может быть затруднено из-за отличий в восприятии мира, языкового барьера и цивилизованных отличительных черт.

Эта обстановка потребует формирования толерантности, мастерства стремительно приспособиться и обладать гибкостью мышления с целью того чтобы благополучно реализовывать результативное взаимодействие и создавать коммуникации. Все это может быть связано одним совместным термином – межкультурная компетенция.

Научный интерес к межкультурной компетенции стал предметом многочисленных иностранных исследований: M. Bennet, W. Gudykunst, M. Byram, S. Bochner, E. Hirsh, A. Nicols, D. Schusteru др.[243; 247;271 и др.], таким образом и российских – Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, И.И. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др., в каковых межкультурная компетенция рассматривается как аккомодирующий и компенсирующий фактор, позволяющий преодолеть отрицательные результаты глобализации и без затруднений интегрироваться в мировое общество [11; 40; 47; 59; 129; 139; 142; 176; 188; 193; 206; 217; 220 и др.].

Теоретический анализ посылов формирования межкультурной компетенции у обучающихся дает возможность показать единичные понятия и термины, являющиеся характеризующими с целью нашего исследования. К числу подобных определений может быть отнесено понятие «межкультурная коммуникация».

Особенности построения разговора между разными культурами интересовали экспертов в разные исторические эпохи. В этом труде, следом за П.В. Сысоевым, мы станем под культурой понимать «исторически передающуюся систему знаний, ценностей и норм, разделяемую группой людей, консолидированной по определенным показателям (происхождению, этнической принадлежности, веры, географическому месту проживания, образованию, общественному статусу, специальности, политическим убеждениям и т.п.)» [204].

В то же время М.С. Каган, описывая многогранные стороны общения в разные периоды развития человечества, акцентирует внимание на трех типах взаимоотношений между культурами: полноценный равноправный диалог; потребительское отношение одной культуры к другой и псевдодиалог или полное неприятие одной культуры другой. По его мнению, «только полноценный равноправный диалог культур можно признать прогрессивным

и направленным на развитие человеческих цивилизаций. Внедрение же индивида в другую культуру означает не изменение, а полную потерю им своей собственной культурной идентичности. Все три типа взаимоотношений между культурами в современном поликультурном мире являются универсальными, и каждый из них имеет место в определенном временном, социальном и культурном контексте» [88].

Интерес к теме межкультурной коммуникации особенно возрос в 60-е гг. XX века, что было связано с военными и экономическими интересами США, экспансией этого государства в различные регионы мира, усилением взаимовлияния и необходимостью изучения взаимоотношений между ними.

Признанный основоположник теории межкультурной коммуникации, американский антрополог Эдвард Холл (E. Hall, 1966), первым провёл анализ взаимосвязи между коммуникацией и культурой, описав категории времени и пространства, бытующие у некоторых мировых этносов.

В своих исследованиях он аргументировал необходимость и полезность изучения «другой» культуры для более эффективного и продуктивного контакта с ее представителями. Идеи Э. Холла в дальнейшем нашли свое отражение в психологических и социологических исследованиях других зарубежных авторов, посвященных взаимодействию и взаимопроникновению разных культур (F.R. Kluckhohn, F.L. Strodbeck, 1961; G. Hofstede, 1980; M. Mead, 1988; H Taifel, 1981). Известно и достойно детального изучения широким кругом специалистов первое издание всемирно известной антологии «Межкультурная коммуникация», вышедшее под редакцией Л. Самовара и Р. Портера в 1972 году (L. Samovar, R. Porter, 1972) .

В нашей стране межкультурная коммуникация как самостоятельное научное направление возникает в конце 70-х – начале 90-х гг. XX века. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров (1976) в своём исследовании «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» впервые поставили вопрос о совместном изучении иностранного языка и культуры для формирования иноязычной коммуникативной компетенции

обучающихся и показали связь между языком и культурой . Этот научный труд был принят в качестве концептуально-теоретической основы ряда исследований, которые рассматривали связь между иностранным языком и культурой (Р.П. Мильруд, 1998; П.В. Сысоев, 1999; С.Г. Тер-Минасова, 2000; И.А. Стернин, М.А. Стернина, 2001; О.А. Леонтович, 2003).

И в отечественной, и в зарубежной научной литературе до настоящего времени существует множество дефиниций понятия «межкультурная коммуникация». Обобщая и систематизируя имеющиеся подходы к его интерпретации, мы сгруппировали основные характеристики межкультурной коммуникации по ряду оснований.

Итак, межкультурная коммуникация – это:

1. «Взаимоотношения представителей разных культур» (R. Porter, L. Samovar., 1996) [274].

2. «Адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» (Е.М. Верещагин, 1990; Н.Д. Гальскова, 2000; В.Г. Костомаров, 1990; С.Г. Тер-Минасова, 2000) [39, 47, 102, 206].

3. «Совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам» (Н.Д. Гальскова, 2004; Халеева И.И., 1995) [47, 220].

4. «Функционально - обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» (И.Л Плужник, 2003; В.В. Сафонова, 1996) [176, 192].

5. «Совокупность профессионально-предметных, социокультурных и культурно-прагматических знаний и стратегий» (О.В. Сыромясов, 2000) [204].

6. «Совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, необходимых для достижения взаимопонимания» (А.П. Садохин, 2005) [187].

Продемонстрированные определения отображают, с одной стороны, направленность формирования определения межкультурной коммуникации, а с иной – раскрывают различные стороны и нюансы межкультурного общения.

Один из первых дефиниций межкультурной коммуникации является интерпретация, данная Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [40].

Данное определение охарактеризовывает один из значимых аспектов межкультурной коммуникации – обучение русскому языку в качестве иностранного в то же время с русской (советской) культурой. В определении И.И. Халеевой (1995) межкультурная коммуникация рассматривается как «взаимодействие представителей различных языковых и этнических групп» [220].

В.В. Сафонова (1996) при характеристике межкультурной коммуникации акцентирует внимание на два основных этапа: во-первых, значимым элементом процесса межкультурного общения считается когнитивный процесс, что подразумевает понимание человеком себя в качестве представителя конкретной культуры, и во-вторых, в нем делается акцент на осознании себя в качестве представителя и носителя в одно и тоже время нескольких видов культур [193].

Подобная оценка исследуемого феномена, согласно суждению автора, станет содействовать развитию общепланетарного мышления.

Ещё один значимый фактор в представленном В.В. Сафоновой установлении межкультурной коммуникации представляет собой присутствие в нем различных сторон межкультурного общения.

В то же время, большая часть дефиниций межкультурной коммуникации, содержащихся в иностранной академической литературе, носит неясный и всеобъемлющий характер, то что повергло к появлению 2-ух течений в анализе задачи межкультурной коммуникации.

Один из них исходит из того, что межкультурное общение сопряжено с построением коммуникаций с представителями иных государств, и составляет проблемную область исследований в сфере методики обучения иностранным языкам. Второе анализирует межкультурную коммуникацию в рамках одного государства, если друг с другом взаимодействуют представители различных этнических, социальных, общественно-политических, гендерных и иных социальных групп.

В контексте данного изучения возьмем за базу представление межкультурной коммуникации как взаимодействие либо как итог взаимодействия среди представителей различных культур (В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, R. Porter, L. Samovar).

Важно выделить, что представление «межкультурная коммуникация» имеет близкую связь с определением «межкультурная компетенция». Данное соответствие обусловливается последующей логической закономерностью: чем больше степень сформированности межкультурной компетенции обучающихся, тем успешнее процесс межкультурной коммуникации.

Среди российских ученых вопрос формирования межкультурной компетенции довольно обширно показан в трудах Г.В. Елизаровой. Она полагает, что межкультурная компетенция базируется в знаниях и умениях, возможностях реализовывать межкультурное взаимодействие с помощью формирования общей значимости происходящего и достигать в итоге положительного результата для обеих сторон общения».

Следует выделить, что межкультурная коммуникативная компетенция способна быть присуща носителю культуры, исследующему определённый речь в свойстве зарубежного, и в данном случае она не подобна коммуникативной компетенции носителей своего языка. Г.В. Елизарова акцентирует внимание, на том, что целью результативной межкультурной коммуникативной компетенции необходимо рассматривать «результат подобного качества языковой личности, что даст возможность ей приобрести

качества медиатора культур, при этом, никак не утрачивая собственной культурной идентичности» (Г.В. Елизарова, 2005) [72].

В разных исследованиях в определение межкультурной компетенции введена отличительная черта иностранного языка точно также равно как предмета. Подобным способом, в работах О.А. Леонтович (2003) межкультурная компетенция позиционируется в трех составляющих – языковой, коммуникативной и культурной [121]. Она считает, то что межкультурную зону ответственности следует исследовать точно также как комплекс способностей, позволяющих предоставить оценку коммуникативной ситуации, выбрать соответствующие ситуации вербальные и невербальные, осуществить коммуникативное стремление и сопоставить ожидаемый результат с приобретенным с помощью обратной связи.

В результате, языковая и культурная компетенции обладают всеми возможностями быть отнесенными к иноязычной коммуникативной компетенции, степень сформированности которой достаточно значим в результативном общении. В структуре межкультурной компетенции коммуникативная составляющая выступает в качестве ядра познаний и умений, необходимых для (межкультурного) общения.

В процессе теоретического анализа литературы согласно вопросу исследования мы обнаружили также, что в определенных исследованиях присутствует подмена понятий «межкультурная компетенция» и «социокультурная компетенция», при этом обе компетенции рассматриваются учеными как часть иноязычной коммуникативной компетенции. Н.Н. Васильева (2004) в собственном исследовании находит межкультурную компетенцию как «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих персональные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, конфигураций действия, невербальных частей (жесты, мимика), национально-культурных обычаев, концепции ценностей» [34, с 29]. Согласно её суждению, межкультурное обучение призвано вызвать терпимость к многообразию и даже стремление подвергать сомнению личные

нормы, при этом высокий уровень сформированности межкультурной компетенции «избавит человека от культурного шока, неприятного изумления и фрустрации при столкновении с иной культурой».

Для того чтобы этого не случилось, автор считает подходящим при формировании межкультурной компетенции применять коммуникативные упражнения и креативные занятия.

Для нас довольно значимым считается предположение Н.Н. Васильевой, в котором она акцентирует интерес в способности применения невербальных, паралингвистических средств коммуникации в ходе организации межкультурного взаимодействия.

А вот М. Бирам [253] и Г.В. Елизарова [73], по нашему мнению, в своих определениях не полностью отобразили специфику объекта иностранного языка, не продемонстрировав значимость общения в исследуемом языке в ходе развития социокультурной компетенции и увеличения эффективности различных коммуникаций.

Разглядывая компонентную структуру межкультурной компетенции и описывая его специфику, они сохранили постоянным содержание отдельных частей, обычно свойственных иноязычной коммуникативной компетенции.

Для всесторонности обзора российских и иностранных исследований мы полагаем подходящим проанализировать компонентную структуру разных модификаций межкультурной компетенции.

Феномен межкультурной компетенции стал объектом многочисленных зарубежных (D.Schuster, I.Heidrun, D. Stevens, M. Bennet, M. Byram, A. Nicols и др.) и отечественных исследований (Т.Н. Астафурова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, И.Л. Плужник, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.), в которых межкультурная компетенция считается адаптирующим и компенсирующим фактором, позволяющим стать равноправным участником межкультурной коммуникации, одновременно

избежав негативных последствий глобализации [11, 39, 48, 59, 102, 129, 139, 142, 177, 186, 192, 206, 220].

Подобным образом, ещё в 90-х годах XX столетия межкультурная компетенция стала основной составляющей новейшей образовательной парадигмы и признаком возможности человека результативно принимать участие в межкультурной коммуникации.

Проведены исследования, в каковых разъясняется связь определений «межкультурная компетенция» и «международная компетенция». Данная связь обусловливается рядом специфических данных, свойственных следующим компетенциям, таких как чувство идентичности с представителями своей нации, коллегами по работе, превосходное понимание культурных традиций, позволяющее наблюдать за обществом изнутри и правильно использовать данные устои; утверждение иных культурных общепризнанных норм и правил, в первую очередь – культуры и эстетики работы в уходящем индустриальном и нарождающемся постиндустриальном обществе; понимание цивилизованных нужд национальных меньшинств и этнических компаний в собственном государстве и за границей; содействие в работе землячеств, международных учреждений и т.п. [156, 186, 204, 217, 218, 233].

Поскольку представление «межкультурная компетенция» сопряжено и с подобным определением, равно как «межкультурное взаимодействие», формирование иноязычной коммуникативной компетенции содействует формированию межкультурной компетенции, т.е. эти две компетенции представляют характеризующую значимость в межкультурном взаимодействии.

Приведём некоторые убеждения по данной проблеме иных российских ученых. Разглядывая специфические особенности межкультурного общения, Л.С. Зникина, к примеру, акцентирует внимание, на том, что «в ходе межкультурной коммуникации следует обратить внимание на специфику носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей,

познаний, установок и поведенческих взаимодействий, т. е. все без исключения, что предполагает собой языковая личность конкретной культурной общности.

Межкультурное общение станет существенно наиболее результативным, в случае если стороны с самого начала окажут стремление исследовать культуру партнёра, а самое основное, будут придерживаться на практике привычных для противоположной стороны норм. Такого рода аспект приводит к формированию языковый личности, содействует интеркультурному характеру коммуникации, совместной работе и способен избежать недопонимания и конфликтов.

При этом реализуется принцип конструктивной коммуникации, что оповещает: «выигрывает» тот, кто именно может контактировать в согласовании с культурными нормами партнера.

Подобным образом, межкультурная компетенция, подразумевает наличие подобных компетенций, как языковая, коммуникативная и культурная, и это устанавливает потребность преподавания языковым и коммуникативным умениям, а кроме того формированию общекультурного кругозора у обучающихся» [84].

Согласно суждению Л.П. Халяпиной, «обращение к методологии исследования универсальных культурных концептов в системе преподавания иностранным языкам станет содействовать формированию инноваторской межкультурной образовательной сферы и более результативной подготовке студентов к ситуации межкультурного взаимодействия с представителями иных культур. Она в свою очередь транслирует идею о том, что компетенция в области определения и разъяснения многоцелевых культурных концептов в условиях межкультурной коммуникации станет в первую очередь содействовать продвижению на пути взаимопонимания среди представителей различных культур.

Быть компетентным в области универсальных культурных концептов обозначает владеть познаниями, умениями и возможностями, важными для

того, чтобы обнаруживать концепты данного уровня в дискурсе собеседника, уведомлять его о специфическом наполнении культурных универсалий в своей культуре с тем, чтобы гарантировать возможность взаимопонимания с собеседником – носителем иной культуры» [222].

А.П. Садохин подойдет к трактовке определения «межкультурная компетенция/компетентность» следующим образом: «межкультурная компетенция предполагает собой комплекс познаний, способностей и умений, при поддержке которых человек способен благополучно контактировать с партнерами из иных культур, как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности» В наиболее широком значении он устанавливает овладение межкультурной компетенцией как «особое адаптивное качество субъектов межкультурной коммуникации, позволяющее им результативно взаимодействовать» [186].

Принимая во внимание вышеупомянутое, подытожим, что в сегодняшних социокультурных обстоятельствах, когда педагогическое общество Российской федерации актуализует приведенные ранее проблемы в взаимосвязи с реализацией ФГОС нового поколения в системе ВО, результат успеха в ходе коммуникации и полное взаимодействие на иностранном языке считаются более важными элементами профессиональных умений бакалавров.

Бесспорным считается обстоятельство, в котором индивид, хорошо владеющий своей речью и способный понятно высказывать свои мысли, способен достигнуть значительных результатов в своей профессиональной работе [230, с. 16].

Непосредственно по этой причине процедура формированиямежкультурной компетенции бакалавров выступает в качестве важного элемента профессиональной подготовки, особенность которой показана в ФГОС нового поколения и «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской федерации на период до 2020 года» [98, с. 17].

В контексте отмеченных нормативно-руководящих документов нашего государства, особенную значимость обретает вопрос реализации межкультурных взаимодействий в рамках диалога культур.

Межкультурная компетенция также может быть представлена непосредственно как диалог культур в рамках разных государственных стандартов поведения и мышления, имея целью взаимопонимание среди общающимися сторонами.

В данной взаимосвязи понимание национально-специфических компонентов культур-коммуникантов способно значительно улучшить процесс межкультурного общения, в том числе в ходе преподавания бакалавров иностранному языку, что дает возможность создавать у них требуемые речевые умения и языковые нормы, учитывающие специфику межкультурного взаимодействия.

Таким образом, в ходе подготовки бакалавров нужна подобная организация образовательного процесса, которая базируется в организационном, мотивационно-целевом и содержательном составляющих, которые содействуют овладению совокупностью познаний и умений, имеющих отношение к межкультурной компетенции и которые обеспечивают в дальнейшем формирование межкультурной компетенции у обучающихся.

Остановимся на данных компонентах детальнее. Обширный элемент включает полный диапазон межкультурных познаний, которые содействуют формированию целостного понятия о культуре государства изучаемого языка. К ним возможно причислить грамматические текстуры, принципы общения и этикета, идиоматичные единицы, языковые реалии, познания о спецификах и обыкновениях национального характера, знания о государстве и её истории [62, 97, 118, 164].

В первоначальной стадии преподавания лексический резерв у множества обучающихся недостаточно глубок и большая часть из них никак не обладают мотивацией к получению знаний. В итоге они сталкиваются с неумением сформулировать собственные мысли и неспособностью понимать

и принимать приобретенные данные. Нередко обучающиеся используют одним словом, не осознавая его значения, речь страдает от неумения придерживаться тематическую структуру, создавать межфразовую взаимосвязь, и от недоступности выразительности и образности.

Всё это негативно оказывает большое влияние на подход обучающихся к ходу обучения и на его итоги.

С мотивацией в постижении культуры и языка существенно соединен мотивационно-целевой компонент. Он подразумевает наличие у обучающихся сформированных целевых конструкций, из числа которых ключевая – непрерывный прогресс заинтересованности к дисциплине, необходимости к получению знаний.

Развитие организационного элемента возглагается исключительно на педагога, который обеспечивает подготовку, нацеленную на формирование межкультурной компетенции [228].

Бесспорно, в ходе исследования языка личность приобретает успешную возможность присоединиться к национальной культуре и истории исследуемого языка [36, 39, 52, 55], и формированию целостного понимания о них способствует знание фразеологических элементов, являющиеся одной из элементов содержательного компонента.

Понимание и представление идиоматичных единиц делает разговорную речь наиболее эмоциональной, экспрессивной и естественной, может помочь правильнее понимать тексты разных жанров и увеличивает мотивацию в обучении. Неосведомленность же более употребительных фразеологических оборотов формирует конкретные проблемы при постановлении коммуникативных задач языка.

Использование фразеологизмов, во многом отображающих сущность национальной культуры и менталитета жителей, считается одним из результативных средств достижения познавательной, развивающей и воспитательной целей обучения дисциплине [33, с. 25].

Знакомясь с идиоматичными единицами, обучающиеся обретают новейшие познания, ощущая при этом эмоциональные волнения, что способствует благополучному формированию у обучающихся памяти, воображения, аналитического мышления, речи, расширению у них как познавательных, так и креативных способностей.

Поскольку речь бакалавров нередко характеризуется низкой выразительностью, воспитательная цель преподавателя состоит в возможно наиболее полном применении идиоматических единиц иностранного языка в различных моментах речевого общения с целью формирования у обучающихся способностей выстраивания идиоматических единиц согласно предложенному плану, возможности принимать выразительность текста, мастерства ориентироваться в ситуации и содержании общения [11, 230].

Необходимо выделить, что фразеологизмы, в отличие от лексических единиц, обладают рядом исключительных отличительных черт и поэтому их применение в речи формирует конкретные трудности. Отличительная черта их, равно как устойчивых сочетаний, состоит в том, что они состоят из конкретных слов и характеризуются фиксированностью формы и определенного значения, при этом замена одной из частей устойчивого сочетания слов неосуществима без нарушения значения выражения.

А между тем, с целью речевого, психического и эмоционального развития обучающихся вузов деятельность с идиоматичными единицами раскрывает большие способности.

Таким образом, педагог, предоставляя точную и четкую интерпретацию фразеологизма, а потом путём языковедческих либо закономерных размышлений объясняя его значение обучающемуся, гарантирует введение этого в активную мыслительню деятельность, что содействует совершенствованию умственных способностей обучающегося.

С данной целью педагоги обязаны концентрировать особенное внимание на применении коммуникативной значимости речевого материала и

подбирать из большого количества фразеологизмов только лишь те, овладение которыми необходимо с целью достижения цели обучения.

При отборе идиоматичного материала педагогу целесообразно руководствоваться рядом принципов (принцип стилистической неограниченности; принцип частотности; принцип соответствия поставленной теме) и внедрять новые идиоматические единицы в ситуациях буквального значения фразеологизмов – при помощи объяснения, когда все без исключения фразы, характеризующие значимость фразеологизма, знакомы, а также при помощи антонимии и синонимии, при этом в некоторых случаях необходимо обращаться к переводу, соотнося иноязычную идиоматичную единицу с надлежащим фразеологизмом в родном языке [204, 206, 214, 250, 255].

Для освоения и укрепления идиоматических единиц студентами возможно представить соответствующее упражнения:

– вставить пропуски в предложении соответствующими по смыслу идиоматическими выражениями или единицами и соединить их в одно речевое высказывание;

– найти в тексте идиоматические единицы и заменить их соответствующими по смыслу выражениями;

– исправить ошибки в употреблении фразеологизмов;

– дополнить часть идиоматической единицы и объяснить её значение;

– прочесть диалог с пропущенными словами, восстановить диалог, опираясь на предложенные фразеологические выражения;

– разгадать кроссворд по лексическим значениям фразеологических выражений;

– дописать фразеологизм, выбрав из скобок нужное слово или форму;

– составить предложение из слов с использованием идиоматических единиц, когда слова даются в произвольной последовательности;

– составить рассказ или описать ситуацию, используя предложенные идиомы;

– используя идиомы, описать ситуацию в последовательности действий путем добавления обучающимися одного или нескольких предложений;

– развернуть реплики диалога в связанные по смыслу монологические высказывания с использованием идиоматических единиц [35, 43, 49, 61,63, 100, 174, 213, 244].

Перечисленные примеры работы с фразеологизмами не исчерпывают всех возможностей подачи и закрепления материала в процессе изучения выразительности речи. Исходя из уровня владения языком конкретной группой студентов, они могут быть в значительной степени расширены и дополнены.

Следует отметить, что последовательное введение фразеологических единиц значительно пополняет словарный запас, повышает уровень культуры и речевого сознания студентов, то есть позволяет достигнуть эффективности речевого воздействия в процессе межкультурной коммуникации, делает их речь более выразительной, а также повышает мотивацию в процессе овладения иностранным языком.

Согласно исследованиям Л.П. Павловой, состав профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста может включать [156]:

– лингвистическую компетенцию как способность владеть языковыми средствами;

– тематическую компетенцию, предполагающую обладание экстралингвистической информацией;

– социокультурную компетенцию, основывающуюся на знании социльных и культурных особенностей страны изучаемого языка;

– компенсаторную компетенцию, основывающуюся на умении достигать взаимопонимания в затруднительных ситуациях;

– учебную компетенцию как навыки эффективной учёбы.

Что касается состава компонентов межкультурной компетенции, то по мнению ещё одного отечественного автора Н.Д. Гальсковой, структура её содержит аффективный, когнитивный и стратегический компоненты [48].

При этом под аффективным понимается совокупность сформированного опыта эмоционально-оценочного отношения обучающегося к субъектам межкультурного взаимодействия и в целом процессу, которым достигается гордость за свою страну и свою культуру и одновременно – уважение к культуре страны изучаемого языка. Это также означает воспитание толерантности к «иному, не такому как у нас».

Когнитивный компонент воплощается в глубоком синтезе знаний, который достигается наполненностью образовательной программы информацией о родной культуре и культуре изучаемого языка.

Стратегический компонент охватывает учебные, вербальные, и исследовательские стратегии студентов – то, как он познаёт чужую и родную культуры [48,с. 46].

Следует сказать, что в западной научной литературе базовой моделью для многочисленных исследований способов формирования межкультурной компетенции является научный опыт профессора из Дарэмского Университета (Англия) М. Бирама. Сформулированная им модель (а также понятие межкультурной компетенции, его структура и способы оценки) принята как оптимальный вариант. Она состоит из пяти элементов [253, с. 187], а именно: критическое осознание культуры (или политическое образование), отношения, знания, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия.

Согласно модели М.Бирама, отношения между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции необходимо выстраивать на основе готовности отказаться от предубеждений относительно чужой и родной культуры, открытости, любопытства и пр. [39, 41, 46,50, 55]. При этом должен обеспечиваться высокий уровень информированности о социальных характеристиках партнёров по общению,

образе их практической деятельности, точках соприкосновения для социального и личностного взаимодействия.

Проанализировав различные подходы к формированию межкультурной компетенции, учитывая особенности и требования к коммуникации с иностранными представителями, предлагаем структуру межкультурной компетенции (рисунок 1).

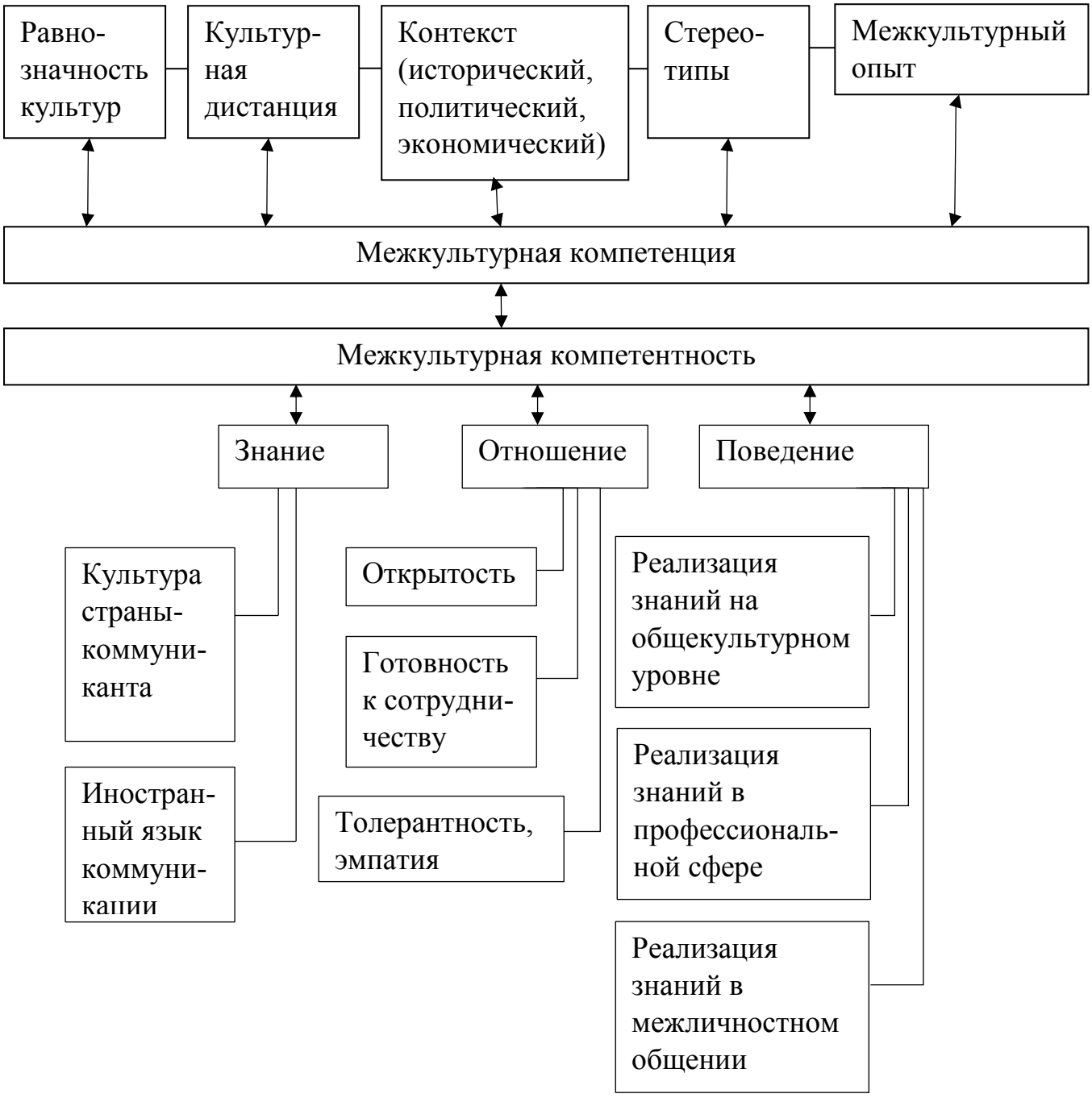


Рисунок 1.

В качестве основных факторов, влияющих на формирование межкультурной профессиональной компетенции, предлагаем рассматривать следующие:

1. Равнозначность культур. Она предполагает невозможность их противопоставления как «хороших» и «плохих». Все культуры равны по своему историческому значению и должны сопоставляться вне всяких оценочных категорий.

2. Культурная дистанция. Она определяется близостью или отдалённостью культур. Чем больше сходства в культурных атрибутах, установках, кодах, тем меньше культурная дистанция, тем легче адаптироваться в процессе взаимодействия с партнёром.

3. Контекст – включает исторические, политические и экономические условия, сопровождающие межкультурное взаимодействие. Исторический контекст определяется исторической памятью, на основе которой формируются не только ценности настоящего, но и перспективы развития будущего. Политический контекст характеризует отношение государства к развитию взаимодействия с другими странами, наличие механизмов, посредством которых оно осуществляется. Например, политика культурного плюрализма, провозглашённая на государственном уровне в Канаде, Швеции. Экономический контекст отличается тем, что экономические отношения в значительной степени нейтрализуют национальные особенности экономического поведения. С другой стороны, для формирования межкультурной компетенции важными являются не столько различия в экономических показателях развития общества, сколько различия в поведении той или иной культуры в экономике.

4. Межкультурный опыт имеет большое значение для быстрой адаптации к иной культурной среде. Под межкультурным опытом мы понимаем опыт взаимодействия с зарубежным партнёром, включающий:

- опыт межличностной коммуникации;

- опыт социализации в иной культуре;

- опыт профессионального взаимодействия.

На основе межкультурного профессионального опыта формируются структуры и механизмы, позволяющие расширять связи с другими зарубежными партнёрами.

Однако в этом же процессе обретаются предпосылки для построения общего базиса межкультурного взаимодействия. Можно сказать, что чем глубже организация задействована в процессах межкультурной коммуникации, тем выше становится ее способность к этому диалогу, поскольку в коммуникативных процессах такого типа организация обогащается новыми знаниями, управленческими технологиями, частично заимствуя их у партнёров, частично формируя на основе собственного опыта для обеспечения более эффективного межкультурного взаимодействия.

Рассмотренные факторы, с одной стороны, являются базовыми элементами, «исходными данными» для формирования межкультурной компетенции. С другой стороны, они находятся под влиянием структурных элементов (знания, отношения, поведения) и могут изменяться по мере расширения межкультурной профессиональной компетенции.

Сформированность межкультурной профессиональной компетенции определяется на трёх уровнях:

а) глобальный уровень, относящийся к общекультурным процессам и явлениям;

б) локальный уровень, относящийся к культуре и готовностью к сотрудничеству с представителем другой культуре;

в) персональный уровень, относящийся к индивидууму – представителю организации страны-коммуниканта.

Компонент «знание» формируется на основе знания культуры страны-партнёра (глобальный уровень), знания в области международного менеджмента, а также управленческой культуры организации-партнёра (локальный уровень), знания иностранного языка и обычаев (персональный уровень).

Компонент «отношение» формируется на базе полученных знаний и реализуется в характеристиках открытости, готовности к сотрудничеству, толерантности и эмпатии.

Открытость рассматривается как:

- политическая (открытость нашего общества, вхождение его в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных, политических, экономических и культурных связей);

- информационная (открытость государственных интернет-ресурсов, прозрачность органов государственной власти, готовность к вхождению в мировой информационный контекст);

- научная (открытость к взаимодействию в научной сфере, обусловленная фактором корпоративности научной культуры, а также функционального единства национальных языков, обслуживающих сферу науки);

- образовательная (открытость образовательного пространства, академическая мобильность).

Умения в рамках этой модели межкультурной компетенции состоят в способности человека интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями собственной культуры, умении усваивать новые знания о культуре и культурных практиках, умении оперировать знаниями и навыками при взаимодействии в реальном времени и умении (на основе системы критериев) оценивать мировоззрение и результаты деятельности, свойственные собственной и иной культуре [231, с. 153].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров.

*Критерии и показатели сформированности межкультурной компетенции бакалавров*

**Критерии и показатели**

Личностные качества: эмпатия, активность, самостоятельность, культура взаимодействия, толерантность, уважение к другим культурам.

Осознание феномена культуры: осознание различий и сходства между культурами, формирование социокультурных знаний, формирование навыков межкультурного общения, стремление к взаимодействию с представителями разных культур, выработка стратегии коммуникации

Владение языком: знание и навыки фонетики, лексики, грамматики, формирование навыков аудирования, говорения, чтения, письма.

Ориентация на будущую деятельность: выработка стратегии и тактики речевого поведения, готовность к будущей деятельности, моделирование ситуаций с переносом в плоскость будущей деятельности, поиск информации на иностранном языке, связанной с будущей деятельностью.

## 1.2. Формирование межкультурной компетенции бакалавров в целях совершенствования их профессиональной подготовки

В эпоху интеграционных процессов особую важность приобретает трансформация многообразия языков и культур в средство взаимного понимания, сотрудничества, культурного обогащения, в инструмент творческого развития личности.

Реализация данной концепции возможна с помощью языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме и провозглашающего в качестве ведущего принципа принцип поликультурности [48, с. 48].

Совокупность межкультурной парадигмы с компетентностным подходом поспособствовало формированию определения межкультурной компетенции, характеризуемой в профессионально-ориентированном контексте равно как умение личности, основанное на специализированных познаниях, умениях и способностях, также в индивидуальных конструкциях и стратегиях, с помощью каковых допустимо удачное профессиональное межкультурное взаимодействие с инокультурными партнерами.

В взаимосвязи с данным особый интерес уделяется степеням сформированности межкультурной компетенции у обучающихся. Высочайшее мастерство и конкурентоспособность будущего специалиста формируются не только лишь присутствием социокультурных, системно-языковых и культурологических познаний, однако и умениями, а кроме того возможностями выражать себя в качестве равноправного и полноценного соучастника разговора культур в профессиональной области. В данном случае взаимодействие направлено в независимое приобретение новейшего познания, способствующего достижению взаимопонимания между инокультурными коммуникантами в ходе их прямого и опосредованного общения на едином языке. Безусловно, формирование межкультурной компетенции обучающихся допустимо только в ограниченном объёме, с учётом особенности этой либо другой предметно-специализированной коммуникации. Вопрос состоит в разных целеполаганиях к обучению иностранным языкам между коммуникативным и межкультурным подходами в лингводидактике. Коммуникативный подход направлен на иноязычную коммуникативную компетенцию, в основе которой лежит коммуникативная компетенция носителя языка.

Межкультурный подход своей целью ставит формирование бикультурной (способной выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур), межкультурной (межкультурно-ориентированной), мультикультурной личности [48,с.50].

Поскольку обе компетенции тесно взаимосвязаны, при определении целей обучения иностранному языку вузы повсеместно интегрируют их. Однако в связи с этим возникают вопросы о соотношении межкультурной, приоритетной и коммуникативной компетенций, способах их объединения в целях и содержании обучения иностранному языку. На наш взгляд, при решении данных вопросов целесообразно учитывать потребности в первую очередь студентов.

Многие ученые в сфере межкультурной коммуникации по-разному трактуют направленность взаимовлияния и связи межкультурной и коммуникативной компетенции. Мы придерживаемся точки зрения, в соответствии с каковой межкультурная компетенция способна быть присуща только лишь межкультурному коммуниканту – языковый личности, постигнувшей с помощью исследования языков как характерные черты различных культур, так и характерные черты их (культур) взаимодействия.

Помимо этого, межкультурная компетенция выделяется с иноязычной коммуникативной компетенции в проекте «формирования» сознательно нового значения в базе двух либо нескольких существующих позиций (языковедческих либо непосредственно поведенческих) и в плане привнесения психологических, долингвистических частей в межкультурное взаимодействие [33,с.27].

Утверждение Г.В. Елизаровой о том, что «элементы межкультурной компетенции корреспондируются с элементами иноязычной коммуникативной компетенции, изменяя долю нахождения последних, и прибавляя к ним межкультурное измерение», также представляется значимым [73]. В соответствии с этим формирование межкультурной компетенции у обучающихся обязано осуществляться наравне с действием создания единичных элементов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

По этой причине является важным введение межкультурного аспекта в структуру частей иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Необходимо выделить, что комплекс межкультурных аспектов соответствующих элементов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции гарантирует формирование у обучающихся профессиональной межкультурной компетенции – при условии развития ее с учётом межкультурного измерения.

Таким образом, при установлении задач преподавания иностранного языка, для обучающихся компетентная межкультурная коммуникация обязана

рассматриваться в свойстве независимого элемента, а ее содержательная часть – основываться на задаче межкультурного общения, которые ценны для области профессиональной деятельности. В взаимосвязи с этим представляется значимым акцентирование в структуре знаний, умений и навыков безупречно маркированных элементов на основе выявления отличительных черт профессионального межкультурного общения будущих специалистов.

В современной концепции образования иностранный язык обязан выступать как способ решения не только лишь языковых, но и к профессиональным и социальным вопросам. Иноязычная компетенция, отражающая итог высшего профессионального образования, в отличие от совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивает при данном обстоятельстве стремление выпускников вузов разных направлений эффективно осуществлять приобретенные знания в условиях реальной профессиональной иноязычной среды.

Межкультурная компетенция может быть описана в терминах знаний и умений [175; 187; 189; 206; 218; 228]. Важно отметить, что в процессе формирования профессиональной компетенции межкультурный аспект содержания обучения должен включать в себя не только знание различий между культурами и способов преодоления трудностей в процессе общения с иностранными коллегами, но и совокупность знаний, которые способны создать прочную основу для саморазвития в рамках взаимодействия культур. Такие знания, безусловно, должны развивать у студента готовность к открытому плодотворному диалогу, способность к переоценке собственной позиции, непрерывному рефлексивному постижению иноязычной и родной культуры в процессе межкультурного общения, а также себя самого в качестве её представителя. И знания эти должны содержать общекультурную и профессионально-маркированную составляющие.

В общекультурную составляющую могут входить представления о типах культур, их устойчивых стереотипах и путях их преодоления; описание

культурных табу и их влияния на результат коммуникации; информация о значение интонации при устном общении в лингвокультуре различных народов; сведения об уровне культурной грамотности [90, с. 89]. Указанные знания лежат в основе интегрированных профессиональных умений, используемых для описания межкультурной компетенции

Уровень сформированности межкультурной компетенции может быть оценен следующими дескрипторами: умение выявлять межкультурные и культурные аспекты профессионального общения; умение предвидеть трудности, возникающими в процессе межкультурного общения в профессиональной сфере, и справляться с ними; умение вести плодотворный диалог в качестве представителя культуры; умение открыто обмениваться мнениями; умение вести самонаблюдение, умение пересмотреть собственные позиции и находить приемлемые решения; осознавать положение собственной культуры и родного языка в мировом масштабе, а также повышать чувство гражданственности; умение непрерывно познавать в процессе межкультурного общения ценности культуры другой страны; умение адекватно проявлять себя в ситуациях межкультурного общения в соответствии с нормами иной культуры.

Итак, в структуре целей обучения иностранному языку межкультурная компетенция должна представлять собой интегрированные профессиональные умения, в основе которых лежат профессиональные и общекультурные составляющие.

Межкультурная компетенция стала одной из самых востребованных в условиях глобализации «владение данным видом компетенции является для студентов большим преимуществом на рынке труда, поскольку позволяет успешно осуществлять производственную и научную работу совместно с коллегами из других стран» [165].

Действительно, владение иностранным языком это не самоцель, а одно из средств достижения успеха в профессионально деятельности. Поэтому подготовка студентов будет более эффективной, если в основу содержания

обучения иностранному языку будет положена целостность языковой, профессиональной и межкультурной составляющих.

Таким образом, в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам межкультурная компетенция понимается нами как способность личности успешно осуществлять профессиональное общение с партнёрами-представителями других культур на основе имеющихся специальных знаний, умений, а также личностных стратегий и установок.

Овладение межкультурной компетенцией создаёт основу для развития профессионализма (продуктивных способов действия) и мастерства (мобильности, гибкости, возможности быстрой адаптации к новым ситуациям) и обеспечивает интеграцию специалиста в систему мировой и национальных культур.

При формировании межкультурной компетенции акцент ставится также на развитии когнитивных способностей с учётом психологических факторов, поскольку «сложные взаимоотношения между знаниями и отношениями, между когнитивным и аффективным аспектами развития молодых людей находятся в самом сердце обучения языку и культуре» [253, с. 9].

Данностью считается и то, что в ходе формирования межкультурной компетенции предусматривается лично развитая компетенция обучающегося, а это способствует хранению национального культурного своеобразия и особенности и, в свою очередность, согласуется с принципом равнозначности культур.

Для реализации результативного формирования межкультурной компетенции с учётом профессионального компонента следует сформировать основы, в которых будет выстраиваться процесс преподавания. Из числа их большого количества одним из основных, согласно нашему суждению, считается правило междисциплинарных взаимосвязей. В настоящий момент данное положение признано наиболее важным в взаимосвязи с гуманизацией образования. Невозможно не выразить согласие с Н.А. Селезневой и В.И.

Байденко, в том, что «увеличение направленности в трансдисциплинарные и междисциплинарные образовательные программы принадлежит к числу межпланетных тенденций» [13, с. 185].

Междисциплинарные связи, несомненно, являются выражением системности, способом реализации комплексного подхода к развитию, воспитанию и обучению. Кроме того, они являются инструментом преодоления существующего в системе обучения противоречия между усвоением знаний и формированием умений, с одной стороны, и необходимостью их эффективного применения, с другой.

Принцип междисциплинарных связей одновременно служит повышению мотивации, поскольку студенты видят практическое применение иностранного языка в рамках своей специальности и на собственном опыте убеждаются в том, что иностранный язык используется для повышения их профессионализма.

М.И. Губанова считает, что «стержневым направлением обеспечения продуктивности профессиональной подготовки студентов выступает создание надлежащих (необходимых и достаточных) условий для активизации индивидуальной и совместной деятельности обучающихся.

Спектр ее видов весьма разнообразен и специфичен: познавательная, информационная, поисковая, исследовательская, дискуссионная, проектировочная, игровая и т.п. В своей экспериментально педагогической деятельности мы преимущественно используем технологии, основанные на идеях системного, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов» [60]

Для формирования межкультурной компетенции в условиях курса профессионально ориентированного иностранного языка рекомендовано разрабатывать и применять модули. Целесообразность их объясняется рядом причин:

– модульное обучение учитывает принципы компетентностного подхода, прогрессивные наработки личностного подхода, что подразумевает

субъект-субъектное взаимодействие студентов и ценностнорефлексивное взаимодействие в организации иноязычного общения;

– оно является достаточно гибким и обладает большим потенциалом для индивидуализации обучения, поскольку у студентов появляется возможность выбирать наиболее важные и интересные для них задания;

– так стимулируется автономный непрерывный процесс изучения иностранного языка, повышается статус студента в процессе обучения, поскольку он осознаёт, что ответственность за результаты обучения лежит на нём самом;

– модуль положительно мотивирует к обучению за счёт актуальных для студентов содержания, проблемности и учебного поиска, а также опоры на жизненный опыт [222, с. 194].

Таким образом, есть все основания считать формирование межкультурной компетенции средством повышения профессионализма будущих выпускников.

Действительно, в современных социокультурных условиях одно лишь знание иностранного языка не гарантирует взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия. Оно является необходимым, но не достаточным условием познания другой культуры. Достаточным - можно считать высокий уровень сформированности межкультурной компетенции. Понимание этого является ключевым во многих исследованиях по межкультурной коммуникации.

В современной научной литературе имеется ряд исследований, предметной областью которых является межкультурная компетенция. Н.В. Янкина, например, рассматривая межкультурную компетенцию, определяет ее, как «личностное качество, обеспечивающее интеграцию освоенного содержания иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций, проявляющееся в готовности решать задачи межкультурной коммуникации на основе толерантности к иноязычной культуре, устойчивого интереса к менталитету ее

представителей, направленности на ценности диалогового взаимодействия, осознанности профессионально-личностного смысла поликультурного знания на основании расширяющегося опыта межкультурного образовательного взаимодействия» [245, с. 170].

Для нашего исследования особенно важным является утверждение автора о том, что межкультурная компетенция выражается в готовности решать задачи межкультурной коммуникации.

Характеризуя особенности межкультурной компетенции, Р.Р. Бикитеева отмечает, что она является базой развития чувства толерантности, эмпатии, и характеризуется «совокупностью мотивов (стремление стать профессионалом, человеком культуры), ценностей (межличностное взаимодействие субъектов разных культур), знаний (отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка), умений (устанавливать и поддерживать диалог, переживать и осознавать ситуацию межкультурного взаимодействия как гуманитарное событие) и обеспечивает реализацию культурологической, образовательной и развивающей функций» [21, с. 17].

А.Н. Писаренко понятие профессиональной межкультурной компетенции будущего специалиста интерпретирует как «качество личности, которое необходимо специалисту любого профиля для успешного профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп и характеризующееся положительной устойчивой мотивацией к такому виду общения, наличием соответствующих знаний и умений применять их в реальных профессиональных ситуациях, а также готовностью и способностью успешно взаимодействовать с представителями различных этнических групп» [172, с. 14].

На наш взгляд, не вполне обоснована точка зрения, связанная с возможностью слияния понятий «межкультурная компетентность» и «межкультурная компетенция». Так, А.Ю. Муратов предлагает рассматривать межкультурную компетенцию как «сложное личностное образование,

включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а так же как совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры» [145].

В своем определении межкультурной компетенции те же самые ключевые понятия (знания, умения, качества личности) использует М.В. Плеханова, рассматривая межкультурную компетенцию, как «сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [175].

Описывая феномен межкультурной компетентности, Н.Н. Васильева выбирает знания как ее основополагающий элемент, но приближается, скорее к понятию межкультурной компетенции. По ее мнению, «межкультурная компетентность представляет собой знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные групповые установки, индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [33].

Исходя из анализа мирового опыта в области построения межкультурных коммуникаций, можно утверждать, что стратегически верной основой компетенции является сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов.

Зарубежные учёные, устремляющиеся применять достоинства глобализации и в то же время устранить возможные инциденты, полагают, что с целью возрастания представления среди представитей разных культур делается значимым формирование межкультурной компетенции всех жителей. Тем не менее из их числа отсутствует единство в подходах к определению межкультурной компетенции. Непосредственно по этой причине

в фокусе интереса учёных было исследование, проводившееся в США с декабря 2003 г. по февраль 2004 г. Его целью было предоставить установление межкультурной компетенции, определив структуру и способы оценки. В исследовании с поддержкой метода Дельфи приняли участие 23 ведущих специалиста согласно межкультурной коммуникации, международным взаимоотношениям, политэкономии, образованию, антропологии, психологии и бизнесу. Выделенные наиболее кропотливым способом из количества ведущих экспертов учебных учреждений и исследовательских институтов и на основе рекомендаций самих экспертов, все без исключения они имели труды, посвящённые межкультурной тематике. Проблемы и решения на них переходили с помощью электронной почты на протяжении 3-х туров, уже после чего из числа экспертов анонимно было достигнуто соглашение. В финальном туре оказывал содействие двадцать один эксперт и только лишь 20 ответов было использовано.

На базе приобретенных экспериментальных итогов североамериканской исследовательницей Д. Диардорфф (Darla Deardorff) были обобщены и систематизированы две модели межкультурной компетенции.

В рамках показанных ею моделей было выделено семь дефиниций межкультурной компетенции, согласно которым было достигнуто не меньше 80% согласия со стороны респондентов.

На наш взгляд, более подробно отображают специфику межкультурной компетенции следующие три из семи произведенных ею дефиниций: «Первое – это умение контактировать результативно и адекватно ситуациям межкультурного взаимодействия, основываясь на межкультурные познания, умения и взаимоотношения. Второе – умение менять точку зрения и поведение в связи с культурным контекстом; адаптируемость, способность к расширению и гибкости представлений, мнений. Третье – умение обнаруживать поведение, обусловленное культурой и вести себя согласно новому в другом культурном обществе, даже если подобное незнакомое

поведение никак не отвечает общепризнанным нормам социализации личности» [258, с. 13].

Анализ представленных определений дает нам основания сделать следующие выводы: первое из приведенных определение соответствует взглядам отечественных авторов, определивших «межкультурную компетенцию» как «способность и готовность» или «стабильную способность» к «продуктивному, адекватному и эффективному общению», к «диалогу культур» (В.И. Наролина, Э.Р. Хакимов, Г.Е. Поторочина, И.А. Миронова, Ю. Рот). В то время второе и третье определения Д. Диардорфф, с нашей точки зрения, подчеркивают особую важность приспособляемости и гибкости взглядов и моделей поведения участников межкультурной коммуникации. Этих же взглядов придерживаются в своих определениях понятия «межкультурная компетенция» А.П. Садохин, Н.В. Янкина и М.В. Плеханова.

Эксперты из США, принявшие участие в исследовании специфических компонентов межкультурной компетенции, выделили 22 компонента, по которым было достигнуто не менее 80% согласия, и лишь по поводу одного элемента – «понимание другого мировоззрения» эксперты достигли 100% согласия. В то же время они не пришли к единому мнению о роли языка в формировании межкультурной компетенции, но были единогласны в том, что умения анализировать, интерпретировать, соотносить, а также слушать, наблюдать, сравнивать и проявлять гибкость ума сфокусированы на общении и поведении в межкультурных ситуациях и подчёркивают важность этого процесса в формировании межкультурной компетенции.

Д. Диардорфф на основе анализа различных определений межкультурной компетенции и её основные компонентов, выделила три группы организации этой информации: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутренний и внешний результат. Построение моделей межкультурной компетенции она построила, опираясь на выявленные группы – пирамидальную и процессуальную. Мы считаем целесообразным рассмотреть

пирамидальную модель, лежащую в основе формирования межкультурной компетенции, так как она является более наглядной. Д. Диардорфф полагает, что в структуре пирамидальной модели лежат отношения (открытость, любознательность, уважение), исходя из которых и приобретая необходимые знания и умения, можно прийти к внутреннему (приспособляемость, гибкость, эмпатия и принятие этнорелятивистских взглядов) и внешнему результату (соответствующее и эффективное поведение и общение в межкультурных ситуациях). Процессуальная модель демонстрирует более сложную природу межкультурной компетенции и всегда изображает процесс, например, переход с личностного на межличностный уровень. Она демонстрирует возможность перехода от отношений или знаний и умений непосредственно к внешнему результату, но адекватность и эффективность результата, возможно, не будет такой же, как при прохождении полного цикла и нового старта. Процессуальная модель также демонстрирует непрерывность процесса формирования межкультурной компетенции.

В модификации Н.В. Янкиной основанием пирамиды считается трёхгранная плоскость, ограничивающая пространство интеграции познаний, межкультурных умений и отношений (ценностных ориентаций, мотивации). т.е. взаимоотношения, познания и умения в её модели так же, как у Д. Диардорфф считаются основанием для формирования межкультурной компетенции. Высота пирамиды демонстрирует уровень интеграции трёх частей на различном уровне их формирования. Степени формирования любого элемента устанавливают разнообразные интегративные особенности: сформированности ценностных ориентаций (первый ярус), познавательную независимость (второй ярус) и стремление к межкультурной коммуникации (третий ярус), что отвечает трём стадиям в ходе формирования межкультурной компетенции – межкультурной ценностной ориентации, межкультурного ценностного самоопределения и межкультурного ценностного взаимодействия. Верхушка пирамиды означает сформированную

межкультурную компетенцию, что используется в продолжающемся далее процессе межкультурной коммуникации [245, с. 173].

Отношения, познания и мастерства возложены в базу обеих моделей (в собственной модели Н.В. Янкина в базу пирамиды также определяет отношения) и обе они фиксируют потребность межкультурного ценностного самоопределения, интеграцию частей (стрелочки в модификации Д. Диардорфф) и предполагают процесс.

Компоненты межкультурной компетенции, которые подчеркнули 20 основных специалистов-межкультуралистов Соединенных Штатов Америки, сгруппированы Д. Диардорфф в три категории: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутрений и внешний вид результат. Во многом они схожи с элементами межкультурной компетенции, выделенными нашими отечественными авторами (более 20 ученых, из них 8 докторов наук в разных сферах – педагогике, психологии, культурологии). Таким образом, знания, умения и отношения (аргументы, значения, ценностные ориентации) как требуемые элементы межкультурной компетенции отмечены у Н.В. Янкиной, В.Ю. Хотинец, Е.Б. Быстрай, Р.Р. Бикитеевой, Л.Ю. Даниловой и А.А. Джалаловой.

Достижение результативного межкультурного взаимодействия кроме того подмечает большая часть ученых, несмотря на то никак не все без исключения подчёркивают данное равно как внешний вид итог. Подобно, фиксируя потребность этнорелятивистских представлений, эмпатии и приспособляемости, российские ученые не делают акцент на нем равно как на внутреннем результате.

Это дает возможность нам сделать заключение, что сам термин «межкультурная компетенция» считается устоявшимся в США, в то время как отечественные ученые применяют обширное разнообразие дефиниций, и это свидетельствует о наиболее коротком периоде существования определения в нашей науке.

Следует выделить, что установления и элементы, сформулированные российскими и иностранными авторами, как и выстроенные учеными модели межкультурной компетенции, во многом схожи. Но большая часть отечественных авторов представляют её как полный результат, позволяющий эффективно принимать участие в ходе межкультурного взаимодействия, в то время как иностранные ученые подчёркивают активность состояния межкультурной компетенции, как и самой культуры, формирующейся согласно спирали.

Межкультурная компетенция считается образовательной компетенцией при исследовании иностранного языка и иноязычной культуры, при этом предметом настоящей реальности при формировании межкультурной компетенции считается процедура общения представителей разных культур. Межкультурная компетенция включает в основном онтологический подход развития личности, в то время как коммуникативная – ее языковые и речевые возможности.

Требования межкультурного общения устанавливают пред педагогами проблемы дать обучающимся (на разном уровне владения):

а) умения употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в настоящих моментах межкультурного общения (процедура развития способностей и умений);

б) умение заимствовать посторонний образ жизни/поведения (процессы познания);

в) вероятность увеличить свою всемирную перспективу за счет приобщения к языковой картине мира носителей исследуемого языка (процессы развития).

Термин «межкультурная компетенция» вступил в общенаучный оборот в 1970-80-х годах вследствие работы таких учёных, как M. R. Hammer, W. B. Gudykunst, R. L. Wiseman, B. H. Spitzberg, G. Changnon и иных [263, 265, 279].

В то же время в отечественной науке достаточно часто применяется определение, данное А. П. Садохиным, в котором межкультурная

компетенция показана как «совокупность знаний и умений, позволяющих индивидууму в ходе межкультурной коммуникации правильно производить оценку коммуникативной обстановки, результативно применять словесные и невербальные ресурсы, запечатлевать в практику коммуникативные планы и контролировать итоги коммуникации с поддержкой обратной связи» [189].

В изучениях Е.Н. Соловова межкультурная компетенция обусловливается равно как стремление обучающегося к разговору (заинтересованность, мотив, отсутствие страха языкового барьера), нужный объем социокультурных познаний о государстве исследуемого языка и достаточная степень обладания языковым материалом [202].

Наиболее знаменитая из имеющихся в иностранной литературе моделей межкультурной компетенции – форма, созданная и теоретически аргументированная К. Кнапп (К. Knapp, 1994). Вышеназванная модель подразумевает анализ хода взаимоотношений среди представителей разных культур с позиции деятельностного подхода. В связи с данным в модели преобладают два элемента межкультурной компетенции – отношения и умения, а элемент «знания» не имеется.

Преимуществом ее можно считать объединение важных компонентов, таких как: позитивная оценка и реакция на поведение другого индивида, принятие точки зрения собеседника без предубеждения, способность взглянуть на события с его позиции; готовность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, преодолев замешательство.

В последующем К. Кнапп была предложена иная форма межкультурной компетенции, в которой она обусловливалась «как умение доходить в одинаковой степени эффективного представления как представителей иных культур и коммуникационных сообществ, так и представителей собственной культуры» [266]. В базе содержательных аспектов последней модели непосредственно сам К. Кнапп подчеркнул категории компонентов межкультурной компетенции, а именно:

коммуникативные действия и их толкование как в своей собственной, так и в исследуемых культуре и языке; общие познания о взаимосвязи между культурой и коммуникацией, включая зависимость мышления и поведения от специфического для этой культуры менталитета, а также отличий между культурами, которые им определяются; комплект стратегий с целью решения образующихся в ходе коммуникации трений и трудностей.

По нашему мнению, основным превосходством второй модификации К.Кнаппа считается отделение двух направлений межкультурной компетенции личности, сопряженных с возможностью обе стороны межкультурного контакта, и закрепления связи между мышлением и поведением, что гарантирует анализ межкультурной компетенции на наиболее высоком уровне – культурологическом.

Следует выделить, то что форма К. Кнаппа в большей степени нацелена на деятельный подход общения с резидентами иной культуры. Непосредственно по этой причине возлюбленная никак не предусматривает особенности общения равно как размена цивилизованными резонами, вследствие который исполняется изучение культуры и представление разных её атрибутов.

Рассматривая межкультурную зону ответственности с позиций межкультурной коммуникации в области коммерциала, Дж. Летонен дает применять знаменитую актуальную фабулу «Находясь в Риме, совершай равно как римляне». В взаимосвязи с данным, некто полагает, то что «в взаимоотношениях с резидентами другой культуры следует постоянно функционировать с позиции многоцелевых общечеловеческих моральных общепризнанных мерок» [269].

Но подобная точка зрения является крайне дискуссионной, так как под данными «универсальными» нормами ученый рассматривает, в первую очередь, нормы западной культуры. Возможно выразить согласие в том, что данные нормы довольно хорошо понятны в контексте взаимодействия с представителями западных культур, однако они не могут гарантировать

позитивного итога в случае общения за границами западной цивилизации. В иных культурных условиях, они были восприняты равно как агрессивное стремление принудить нежелательные нормы и ценности. Необходимо отметить, что условиях, неоднозначно воспринимаемых в последние годы глобализации и модернизации всех сфер экономики и общества по западному образцу, значительная часть развивающихся стран стремится сохранить собственную культуру. Население этих стран стремятся к укреплению собственной идентичности, и это ещё одна причина при рассмотрении межкультурной компетенции уделять внимание правильному восприятию и пониманию иной культуры и языка. Здесь определяющую роль играет подлинный диалог культур и смыслов, благодаря которому возможно понимание чужой культуры и построение эффективных коммуникаций с её представителями.

Обзор теоретических исследований в области формировании межкультурной компетенции обучающихся даёт нам основания утверждать, что этому вопросу в методике обучения иностранным языкам уделяется достаточно внимания.

В контексте нашего исследования нам представляется возможным выразить свое понимание сущности межкультурной компетенции и ее структуры.

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

Под «межкультурной компетенцией» мы понимаем умение личности удачно взаимодействовать с представителями иных культур. В этой связи межкультурная компетенция рассматривается нами как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковый личности, выражающаяся в возможности реализовывать взаимодействие с помощью языка, то есть транслировать идеи и делиться ими в разных моментах в ходе взаимодействия с другими участниками общения, верно применяя концепцию языковых и

речевых общепризнанных норм и подбирая коммуникативное поведение, соответствующее аутентичной ситуации общения. Таким образом, межкультурная компетенция с целью общения с представителями любых государств и культур обязана содержать только универсальные элементы вне зависимости от языка общения. При этом язык станет рассматриваться не как задача преподавания, а лишь как способ общения. Непосредственно по этой причине в модели межкультурной компетенции не должны быть презентованы иностранный язык и уровень культуры страны изучаемого языка. В связи с этим, базу межкультурной компетенции обучающихся обязаны составлять элементы, не зависящие от того, каким языком и в какой степени им обладает личность. Данное утверждение может дать нам основания развести определения «межкультурная компетенция» и «иноязычная коммуникативная компетенция».

Принимая в интерес обозначенные нами допущения при характеристике двух компетенций, обладающих подходом к межкультурным взаимодействиям, мы устанавливаем скелетные элементы исследуемой нами межкультурной компетенции. Согласно нашему суждению, состав межкультурной компетенции способен включать три элемента: знания, умения и отношения.

Мы полагаем, что дидактическое заполнение компонента «знания» имеет характеризующую значимость. Указанный элемент не обязан ограничиваться только данными о культуре государства, исследуемого языка либо напрямую иностранного языка. Данный элемент содержит в себе сведения о том, каким образом культуры могут взаимодействовать посредством своих представителей. При этом границы культуры обязаны определяться свойствами, соединяющими людей в категории согласно показателям расовой/этнической, гендерной принадлежности, социального класса, зоны проживания, веры, языка и т.п. Уровень культуры, подобным способом, не будет ограничиваться пределами территории государства. Немаловажно то, что и в рамках одного государства индивид способен

относится к многим видам культур в соответствии с объединяющими свойствами.

В контексте данных взглядов каждая культура имеет ряд отличающих черт: культура динамична, культура имеет рамки, культуре возможно обучить, культуру возможно передавать с поколения в поколение, культура этноцентрична, все без исключения элементы культуры пребывают в единстве.

Второй компонент в структуре межкультурной компетенции ─ умения. Он нацелен на способность общаться с представителями разных культур и трактовать получаемую информацию независимо от того, с какой культурой происходит взаимодействие.

К умениям межкультурного общения относятся умения инициировать межкультурный диалог, излагать культурные факты и события, выявлять сходство и различия между представителями разных культурных групп, находить и определять ситуации межкультурных конфликтов и разрешать их, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, выступать в качестве представителя родной культуры.

Третий структурный компонент межкультурной компетенции – отношения. Он характеризуется способностью личности к открытости, любознательностью, готовностью поддерживать общение, толерантностью, возможностью выступать в качестве представителя родной культуры, способностью принимать другую культуру и понимать, что в другой культуре могут быть другие ценности и нормы.

Проведенный нами теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выяснить, что межкультурная компетенция студентов включает в себя все базовые функции культуры и профессиональной деятельности, но они имеют свою специфику.

Обобщая и систематизируя представления о межкультурной компетенции, имеющиеся в отечественных и зарубежных исследованиях, мы

выделили ряд её основополагающих функций: культуросозидательная, аксиологическая, интеграционная, нормативная.

Культуросозидательная функция межкультурной компетенции указывает на необходимость восприятия будущим специалистом различных ментальностей, отражённых в этнокультурах, историческом опыте и роли этноса. Содержание обозначенной функции связано с обращением к собственной ментальности, что способствует осознанному восприятию того, что несмотря на разную этническую принадлежность общим для всех этносов является способность к совместной созидательной жизнедеятельности. В этой связи уровень сформированности межкультурной компетенции будет напрямую связан со способностью человека принимать активное участие в мультикультурных трансформациях общества. Сущность этой функции выражается в аккумулировании знаний и опыта, которые приобретаются человеком в процессе межкультурного взаимодействия в рамках предметно-практической деятельности и выступают в качестве основы для жизнедеятельности всех членов мультикультурного социума. Здесь знания рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах: 1) готовое знание (механическое заучивание и воспроизведение по памяти); 2) знание как результат мультикультурной образовательной деятельности, то есть знания, приобретённые в процессе межэтнических и межкультурных взаимодействий.

Аксиологическая функция межкультурной компетенции связана с трансляцией интеграционной совокупности объективных общечеловеческих и этнических ценностей, ценностных представлений и выявлении их роли в преобразовании материальной и духовной культуры общества. В этом процессе особую роль приобретает рефлексия на себя, культуру и мир. В системе профессиональной подготовки бакалавров в процессе мультикультурной деятельности формируются такие ценности, как единство государственных и личностных интересов, гуманизм, любовь к Родине, гражданственность, уважение к чужим идеалам и убеждениям и т.д.

В ходе реализации аксиологической функции в конкретных видах профессиональной деятельности и в процессе формирования межкультурной компетенции важное значение имеют профессионально-этические ценности и нормы, зафиксированные в профессиональных кодексах. Именно поэтому одной из определяющих стратегий профессионального поведения будущего бакалавра должна стать стратегия взаимодействия с клиентами, имеющими различную расово-этническую принадлежность, в рамках которой учитываются профессионально-этические ценности и нормы.

Другая, не менее важная функция межкультурной компетенции – интеграционная. Она позволяет, с одной стороны, поддерживать стремление отдельного этноса к сохранению своей самобытности и с одной стороны – взаимодействовать с представителями различных этносов в профессиональной и непрофессиональной сферах. Ее реализация возможна через систему регламентирующих законов, норм, регулирующих социальные и профессиональные отношения между людьми, что обеспечивает оптимизацию процессов взаимного приспособления, оказание взаимопомощи и возможность координации профессиональной деятельности.

Эта функция связана с удовлетворением личностных, культурных, и этнических потребностей. В ее рамках возможно реализовать два вида потребностей: родовые и личностные. Первый вид потребностей присущ целым этносам, что позволяет развивать положительную «я – концепцию», основанную на признании и уважении индивидуальности другого. Поскольку родовые потребности формировались в процессе развития самих этносов, они обладают уникальностью и своеобразием.

Обозначенные функции в полной мере определяют структуру межкультурной компетенции студентов.

На основании теоретического анализа исследований в интересующей нас предметной области нами были выделены следующие компоненты межкультурной компетенции: интеркультурная направленность на профессиональную деятельность (мотивационно-ценностное отношение),

поликультурная профессиональная грамотность (когнитивный опыт), межкультурная профессиональная деятельность (опыт деятельности) и мультикультурные способности в профессиональной сфере (креативный опыт).

Для нас определенный интерес представляет структура межкультурной компетенции (МКК), предложенная А.С. Купавской [116]. Характеризуя особенности межкультурной компетенции, исследователь делает акцент на сложности процесса взаимодействия не только у представителей различных культур, но также и у представителей разных этнических субкультур и общностей. По представлениям А.С. Купавской, межкультурная компетенция должна включать в себя три компонента – когнитивный, поведенческий и мотивационный.

Когнитивный компонент может быть представлен: знаниями о собственной и иной культурах (обычаи, ценности, нормы, правила, распределение ролей и т.п.); осознанием сходства и различия своей и иной культур, а также знаниями, позволяющими оценивать поведение представителей иной этнической группы благодаря способности интерпретировать особенности своей и другой культур, и знаниями, способствующими распознавать невербальные сообщения от представителей иной культуры, в том числе – адекватными представлениями о «культурной» дистанции.

Поведенческий компонент включает: умение адаптировать свое поведение в соответствии с нормами иной культуры; навыки адекватных невербальных реакций; способность контролировать эмоциональные переживания, связанные с различиями в культурах и способность регулировать уровень тревожности в межкультурном взаимодействии.

Мотивационный компонент выражается как: 1) потребность в межкультурной коммуникации; 2) готовность следовать нормам и правилам поведения в условиях иной культуры; 3) готовность к осознанию и принятию ценностей иной культуры; 4) готовность проявлять эмпатию к представителям

иной культуры; 5) потребность в получении знаний о представителях иной культуры; 6) высокий уровень аттракции к ним;7) представление о принятой культурной и/или исторической дистанций; 8) готовность вступать во взаимодействие исходя из позиции этнокультурного универсализма.

В своих исследованиях А.И. Крупнов доказывает, что параметр формально-динамического компонента коммуникативной активности позволяет характеризовать индивида со стороны наиболее целостных особенностей его поведения и даёт возможность привлечь для сопоставления динамические характеристики поведения.
В концепции персонализации В. А. Петровский, говоря об особенностях формирования коммуникативной активности, акцентирует внимание на том, что «другой человек выступает как деятельное начало, изменяющее свой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее перед собой новые цели. При этом отражаемый субъект должен открываться отражающемуся субъекту как значимое для него существо» [110].

«Не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми, по мнению Б.Ф. Ломова, является результатом общения, как особой формы активности. Названная форма активности и её динамика определяются ролью в той или иной общности людей, сложившимися в обществе нравственными, правовыми нормами социальными функциями людей, их положением в системе общественных и производственных отношений и т.д.» [132, с.87].

В ходе продолжительных исследований А. И. Крупнов на основе анализа индивидуальных проявлений активности в сфере общения установил динамические признаки общительности, которые выражаются в потребности в общении, инициативности, легкости и широте круга общения. Ученый вводит параметр устойчивости общения, который является относительно автономным от других признаков общительности и имеет собственное психологическое наполнение. Так он считает, что

характеристика устойчивости общения находится в обратной зависимости к широте круга общения.

Б. Г. Ананьев в своих исследованиях, представил типы активности в общительности: 1. «Активен в общении, характеризуется большим объемом общительности, легко сходится с товарищами, имеет большой круг друзей и пользуется авторитетом»; 2. «Замкнут, застенчив, стеснителен, молчалив, избирательно общителен в узком кругу лиц» [4].

В. И. Кабрин и К. А. Абульханова-Славская рассматривают активность человека в контексте всей его жизни. К. А. АбульхановаСлавская считает, что форма и мера того, что выбирает личность в общении с людьми, зависит от нее самой, т.е. она выступает субъектом общения в подлинном значении этого слова.

В. И. Кабрин в созданной им теории коммуникативного развития личности концептуализирует идею целостности жизненнокоммуникативной сферы человека. Он доказывает, что общение выступает в качестве «механизма развития и осуществления человеком смысла своей природы и духовного, социокультурного потенциала» и вводит понятие «коммуникативный мир» личности.

По его мнению «коммуникативный мир» является сложной системой коммуникативной активности субъекта и выступает посредником между ней и обществом. В.И. Кабрин утверждает, что «коммуникативный мир есть система устойчивых коммуникативных отношений субъектов, представляющая собой пересечение типичных социокультурных кругов общения. Разные коммуникативные миры, как считает исследователь, имеют разный потенциал не только в плане развития личности, но и в плане содействия процессам транскоммуникации, которые есть переход личности в новые коммуникативные миры. В такой интерпретации коммуникативный мир образует жизненную перспективу самореализации и саморазвития личности», а сама же личность активно строит, творит свой коммуникативный мир и активно идентифицирует себя с ним» [86].

Теоретический анализ исследований в области коммуникативной активности показал, что это понятие рассматривается учеными с различных точек зрения. Так, В.Н. Панферов описал психические, социально-психологические, социальные функции человека в качестве субъекта общения – функции-средства, функции-способы, функции-цели. Обозначенные группы функций включают в себя коммуникативную, информационную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную функции, соотносимые В.Н. Панферовым с конкретными видами активности субъекта в общении» [160].

В большинстве исследований, посвященных вопросам активности человека в общении, акцентируется внимание на каком-либо одном из ее аспектов – содержательном, результативном или динамическом (процессуальном),

М. С. Каган и А. М. Эткинд, например, выделяют и описывают одну из базовых потребностей личности – «потребность общения». Они определяют её как: «а) стремление приобщиться к действиям, ценностям, переживаниям другого и раскрыть ему свои собственные; б) стремление разделить моменты своей жизни с другим, разорвать узкие рамки своего Я, объединив его с Я другого человека; в) социальное качество человеческого существования – качество Мы» [88, 242].

В исследованиях А. А. Бодалева подчеркивается, что на выбор человеком людей для более частого общения оказывают влияние такие индивидуальные потребности, как потребность в сочувствии, опеке, доминировании своего «Я» или самоутверждении [26].

Для нашего исследования весьма важным является утверждение, что реальные достижения человека выступают в виде результата коммуникативной активности, которым может выступать, например, глубина взаимоотношений с партнерами по общению. Непосредственная или косвенная (опосредованная, прежде всего, через письменность и другие средства массовой коммуникации) коммуникативная активность

создает человеку условия полноценного социального, культурного и физического функционирования.

Коммуникативная активность характеризует особенности взаимодействия людей, находящихся в общении, и предполагает презентацию «внутреннего мира» одного субъекта другому субъекту. Степень выраженности коммуникативной активности в специфике «субъект-субъектных» отношений, проявляется в виде содействия-противодействия, согласия-противоречия, сопереживания и т.п. Выявление механизмов, связей, смыслового содержания, структуры индивидуальных значений общения и взаимодействия становится одной из важных задач изучения коммуникативной активности личности и ее взаимодействия с межкультурной компетенцией.

Характер коммуникаций, в которые вовлечён человек, многослойны и многоплановы. Человек выступает в коммуникативных связях семьи, учебной группы, производственного объединения, субкультуры и т.п. Независимо от того, индивидуально или в групповых взаимоотношениях выступает человек в общении, он всегда осуществляет свою индивидуальную активность в коммуникации. Это даёт основание утверждать, что в качестве важного показателя, характеризующего уровень сформированности межкультурной компетенции бакалавров, выступает коммуникативная активность.

## 1.3. Структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования педагогических специальностей вуза

Исследование сущности требований к индивидууму и деятельности студента - бакалавра, определение содержания термина «межкультурная компетенция», её праксиологических особенностей, дали нам возможность создать целостную модель формирования межкультурной компетенции студентов - бакалавров педагогических специальностей вузов и надлежащую технологию.

Стоит обратить внимание, что сама мысль моделирования стала основой

для экспериментального и теоретического методов исследования. Значение моделирования (исследования А.А.Вербицкого, В.И.Загвязинского и других) [37, 76, 238] особо подчеркивается в научной литературе.

Понятие «модель» широко применяется в различных науках. Авторы включали различные аспекты в определение модели. Сама же модель зачастую определялась как эвристическая форма для схематического представления новых объектов (Франц), моделью считалась абстрактная структура в качестве заменителя сложного объекта в теории (Вайхингер) и теоретическая схема (Максвелл); рассматривалась как строение для решения той или иной задачи (Вюстнек); модель является гипотезой объекта (И.И.Ревзин); функция модели сводилась к формализации какого-либо объекта (Б.С.Грязнов); моделью называлась имитация объекта, какой-либо системы (В.Фролов); Г.П.Щедровицкий указывал, что функция модели – имитация и воспроизведение процессов.

В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина модель определяется так: «Модель (от фр. modele, лат. modulus – мера, образец) в широком смысле – упрощенный, мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения)» [1, с.145].

Таким образом, понятие «модель» можно определить как образец, схему, отображающую какие-либо свойства того или иного объекта (оригинала). Модель можно представить в виде гипотезы, выраженной в схематическом изображении.

Модели создаются в дидактических целях так же, как и в познавательных. С помощью моделирования как метода изучения моделей можно получить всю информацию о реальном процессе или объекте.

Эта модель дает возможность представить в общем ход воспитания ценностного отношения студентов – бакалавров педагогического образования

к будущей профессии, покажет связь всех его составляющих. Метод моделирования обширно употребляется в течение изучения вопроса подготовки кадров, с этой целью исследуется профессиональная деятельность, и создаются модели учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; так же создается модель профессиональной подготовки (содержания обучения). По этой причине, безусловно, одна из задач нашего исследования – создание модели процесса воспитания ценностного отношения студентов – бакалавров педагогического образования к будущей профессии. Такая модель позволит представить в целом структуру воспитания ценностного отношения студентов к будущей профессии, отобразит взаимосвязь всех его частей.

Моделирование - это метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Заместителем оригинала на четырех уровнях выступает модель: на уровне структур, элементов, на уровне функций или поведения, на уровне результатов. По характеру отмечены материальные (предметные) модели, которые в действительности воспроизводят характеристики объекта, и идеальные, которые становятся мысленными образами объектов и отношений между ними.

В Педагогическом энциклопедическом словаре моделирование в свою очередь определяется как «1) метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; 2) построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов. Формы моделирования зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи и т.п. Важнейшим

видом такого моделирования является математическое (логико-математическое) моделирование» [168, с.146].

В моделировании объединяются различные процессы: модель проектируется с помощью информации по той или иной проблеме; используются необходимые элементы, части для проведения различного рода подмодельных структур; формируются умозаключения о реальном объекте, чтобы получить новые знания и опыт.

Модель разрабатывается в познавательных и в дидактических целях. Модель это такой представитель оригинала, по которому удобно изучать реальный объект.

Если объект имеет большой объем и отличается многогранностью, то его целесообразно представлять в виде модели, которая в свернутом виде будет отражать наиболее существенные черты деятельности специалиста и специфику подготовки к ней. Такими моделями могут быть, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и учебных задач, которые обеспечивают формирование системы знаний, умений, способствуют выработке личностных качеств).

Необходимо отметить, что при использовании моделей можно вычленить отдельные компоненты, установить взаимосвязи, пространственные отношения между структурными компонентами, выявить условия реализации.

Модель является своеобразным образцом, ориентиром для построения образовательного процесса в логике предпринятого исследования. Поэтому в контексте своего исследования мы использовали метод моделирования.

В литературе он рассматривается как:
– метод, позволяющий проводить исследование объекта при помощи его модели, которая представляет собой аналог выделенного фрагмента

естественной или социальной реальности;
– способ создания и исследование моделей существующих в объективной реальности предметов, явлений и выстраиваемых объектов;
– теоретический метод изучения процессов и форм при использовании их реальных или абстрактных, в первую очередь математических, моделей;
– метод перенесения функций реального объекта на его модель, способную в определенной степени замещать его, что позволяет получить дополнительную информацию о самом реально существующем объекте;
– прием получения информации о различных характеристиках поведения, закономерностях и свойствах физической или идеальной системы при помощи изучения другой системы;
– метод создания экономических объектов и процессов в небольших, количественно ограниченных, экспериментальных формах [56].

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

Первый этап разработки модели производится при помощи теоретического анализа известных научных представлений об исследуемом объекте моделирования и в структурированном виде отражает закономерности и гипотетически допускаемые состояния изучаемых явлений и процессов.

Модель всегда – система символов, служащая отражением какого-либо объекта. Прибегая к моделированию, возможно представить изучаемый объект в виде целостной структуры, сохраняющей свое

функционирование на всех этапах исследования. Научно доказано, что правильно составленная модель обладает исключительно важным свойством: благодаря ее изучению становится возможным получение новых знаний об изучаемом объекте–оригинале. Это имеет ценное практическое применение при изучении моделей. В данном контексте, как отмечает В.И. Горовая [54], модель открывает возможность:
– изучить устройство и структуру конкретного объекта, определить его основные свойства, выявить законы развития и условия взаимодействия с окружением;
– получить возможность управлять объектом или процессом, научиться определять действенные пути управления объектом в имеющихся условиях, при заданных целях и критериях;
– прогнозировать возможные прямые и косвенные последствия осуществления заданных параметров воздействия на изучаемый объект.

Существует два типа моделей: теоретические и нормативные. Первые отражают реально существующую ситуацию, в которой отображаются существенные черты объекта. Вторые обозначают возможности ее реализации, ведущие к приближению существующей реальности, к идеальному представлению о ней, отраженному в теоретической модели. Помимо этого в научной литературе предложены описательные, оценочные, проектные и графические виды моделей. П.И. Пидкасистый классифицирует виды моделей в зависимости от цели построения как модель-заместитель, представление, интерпретация, исследование [167]. В.Э. Штейнберг акцентирует внимание на логико-смысловых моделях, связанных с пониманием педагогической реальности – явной (педсистема) и неявной (скрытые факторы). По В.Э. Штейнбергу, логико-смысловые модели (ЛСМ) «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности» [238, с.63].

Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет

наиболее распространённые в природе, математике и информатике её структуры. Таковыми, по его мнению, являются «солярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

В.А. Беликов предлагает понятие концептуальной модели, способной представить объект в системе факторов, которые выражаются соответствующими показателями. Такая модель содержит свойства изучаемого объекта и описывает условия его функционирования, отражает теоретическое представление о целостном объекте как системе на всех этапах исследования и создается, основываясь на теоретических положениях и данных, полученных опытным путем [15].

Вслед за В.А. Шаповаловым в нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально воплощенную систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте» [235, с. 21].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития личности и педагогическому моделированию позволил нам разработать и теоретически обосновать модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов.

Учитывая содержательно-процессуальные аспекты исследуемой нами межкультурной компетенции, мы будем применять понятие «структурно-функциональная модель». В нашем понимании такая модель есть теоретическое представление об организации взаимодействий преподавателя и студента по освоению обновленного содержания. В понятие «обновленное содержание» мы вкладываем содержание, включающее социокультурный опыт студента, его интеллектуальные возможности, возрастные особенности мышления и восприятия. Основная структурная единица такого содержания – логико-смысловая связь, возникновение которой продиктовано пониманием особенностей

представленности личностного опыта и изучаемого предмета. Так как личностный опыт всегда шире любого предметного содержания и обобщен в образе, а предметное содержание структурировано системой логически связанных понятий, то их взаимодействие приводит к появлению новой структурной единицы, в роли которой выступает образно-логическая связь. Она становится, как бы «кирпичиком» нового, обновленного содержания [202, 238]. При таком подходе содержание распадается на систему взаимных связей, имеющих логическое обусловливание и возникает реальная возможность реализации оптимального, информационно ёмкого способа их развертывания. Это способ параллельный и взаимный: система обозначенных связей в форме содержательных линий одновременно функционирует в образовательном процессе, может трансформироваться, изменяться, если между линиями обнаруживается связь. Можно, следовательно, говорить об уплотнении информации, создании новых смысловых частей.

Наибольшим достижением совместной деятельности является образно-логический язык, позволяющий переводить содержание любого объема в определенную знаковую конструкцию. Следует указать, что образно-логическая связь имеет визуализацию в форме графического образа. Перевод содержания в систему графических образов позволяет отрабатывать переходы от конкретного к абстрактному и моделировать ситуации по предложенному графическому образу.

В структурно-функциональной модели, разработанной на основе взаимных логико-смысловых связей, выделен дидактический инвариант как последовательность этапов в организации взаимодействия субъектов педагогического действия по формированию межкультурной компетенции. Названная модель интегрирует в себе следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический.

**Целевой компонент**: его назначением является формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей

вузов. Реализация данной цели осуществляется через решение задач, соответствующих конкретным этапам формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов:
– усвоение системы знаний о сущности межкультурной компетенции и роли иностранного языка в ее формировании;
– обеспечение мотивационной готовности студентов к формированию межкультурной компетенции, формирование у них базовых профессиональных ценностей, связанных с межкультурным взаимодействием, положительного эмоционально-ценностного отношения к иноязычной культуре;
– формирование навыков межкультурного взаимодействия, способности действовать в деловой сфере в соответствии с профессиональными ценностями, нормами и правилами;
– формирование рефлексивных и оценочных умений осмысления собственного уровня владения межкультурной компетенцией.
Основными теоретико-методологическими подходами к исследованию процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов являются аксиологический, компетентностный и личностно-деятельностный.

Аксиологический подход характеризуется тем, что образование рассматривается как процесс ценностно-смыслового освоения деятельности будущими специалистами. Профессия при этом рассматривается как ценность. Современная аксиология образования включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности вуза при осуществлении подготовки бакалавров: а) обеспечение внутренних условий (ценностных установок, убеждений, потребностей) для развития и саморазвития личности через механизмы рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, саморазвития; б) создание благоприятных внешних условий (развивающей среды) для образования и развития личности; в) организацию ценностно

насыщенной микросоциальной среды обучения бакалавров (гуманное отношение, общение, творческая деятельность, благоприятный психологический климат) [17, 107, 128, 197].

Компетентностный подход характеризуется осознанным созданием имитирующих жизненных ситуаций, которые помогают обучающимся в освоении разных видов деятельности (учебной, познавательной, трудовой, проектной и др.). Ведущая идея компетентностного подхода в образовании заключается в новом видении результатов образования – это не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а компетенции и компетентность как актуальная и уже оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях.

С точки зрения компетентностного подхода содержание образования это система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значимых и социально актуальных проблем в определенных формах деятельности. Смыслом образования становится развитие у обучаемых самостоятельности при решении задач в различных видах деятельности, когда они могут использовать полученные знания, собственный и социальный опыт. Компетентностный подход ориентирует обучаемых на формирование умений самостоятельно применять полученные знания и умения на практике, повышает осознанное отношение к знаниям [79, 211, 225, 232, 243].

При личностно - деятельностном подходе деятельность рассматривается как активная форма взаимодействия участников педагогического процесса, а личность – как субъект деятельности, при этом учитываются личностные особенности обучаемых, так как любой человек имеет свои способности, владеет определенными умениями осуществлять деятельность.

Личностно-профессиональное развитие студентов это ориентированной на высокие достижения процесс формирования личности, осуществляемый в саморазвитии и самореализации личности в деятельности.

Личностный подход требует отношения к обучающемуся как уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. Он нацелен на то, чтобы сам обучающийся воспринимал себя такой личностью и видел её в каждом из окружающих людей. Личностный подход предполагает, что преподаватели и студенты относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству достижения своих целей [44, 81, 123].

Определив педагогическую цель моделирования как формирование компетенции межкультурного общения студентов, мы провели анализ факторов, влияющих на данный процесс. В первую очередь их следует разделить на внутренние и внешние. Внешние формируются в процессе социализации в макросреде (общественно-политическая формация, идеологическая система государства, СМИ, особенности социальнокультурной сферы, информационные технологии), которая оказывает непосредственное и опосредованное влияние на микросреду (семья, образовательная среда, учреждения дополнительного образования, сфера общения и т.д.). Микросфера, в свою очередь, воздействует на формирование мотивационно-ценностной сферы.

Педагогическая задача при этом заключается в необходимости использования позитивного потенциала макро- и микросреды для воспитания духовно и культурно-ориентированной личности, способной осуществлять оптимальные межкультурные взаимодействия.

Следует отметить, что разработка и внедрение структурно-функциональной модели формирования компетенции межкультурного общения является наиболее приемлемым способом решения проблемы организации межкультурного общения студенческой молодёжи.

Данная модель представляет собой целостный педагогический

процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов на основе комплексного использования разнообразных средств, форм, методов и технологий социальнокультурной деятельности в рамках образовательного процесса. Основополагающие принципы построения эффективной педагогической модели определяются её сущностной основой и соответствуют принципам воспитания и профессиональной подготовки в условиях современного вуза.

В ходе проектирования структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов мы осуществляли опору на следующие принципы:

– системность знаний (формирование межкультурной компетенции представляет собой целостный процесс и предполагает наполнение содержания обучения таким материалом, который повышает коммуникативные навыки бакалавров и способствует развитию у них осуществления межкультурных коммуникаций);

– личностная ориентированность (предполагает учет всех личностных качеств будущего специалиста);

– креативность (опора на данный принцип способствует развитию творческих способностей студентов в ходе межкультурных коммуникаций).

– коллективное взаимодействие (активное использование интерактивных форм и методов обучения, применение диалоговых, проектных технологий, которые предполагают творческое взаимодействие обучающихся);

– эмоциональная устойчивость (самообладание, терпение, спокойствие и настойчивость обучающихся при осуществлении своих замыслов, в том числе в стрессовых ситуациях);

– интегративность (предполагает установление взаимосвязи между

аспектами профессиональной подготовки бакалавров и уровнем развития их коммуникативных навыков);

– коммуникативность (реализуется в практической деятельности, когда обучающиеся включаются в ситуации взаимодействия с преподавателем и друг с другом при моделировании предлагаемых ситуаций в процессе участия в различных видах деятельности);

– моделирование (использование разнообразных видов коммуникаций в процессе учебно-профессиональной деятельности);

– ситуативность (применение ролевых и деловых игр в целях формирования навыков межкультурного взаимодействия);

– рефлексия (анализ собственных результатов по уровню сформированности межкультурной компетенции, стремление студентов к саморазвитию).

Описанная модель позволяет представить в целом процесс формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов и выявить взаимосвязь всех его элементов.

**Выводы по первой главе**

1. Проблема формирования межкультурной компетенции будущих специалистов приобретает всё большую актуальность для высшей школы. Освоение дисциплин гуманитарного цикла может выступать средством адаптации к условиям социальной и профессиональной деятельности и воспитание межкультурной компетенции является одной из целей современного высшего образования стран, подписавших Болонскую декларацию.

2. На основе теоретического анализа литературных источников уточнено понятие «межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов» с позиций личностно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов.

3.Межкультурную компетенцию бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности совершать вербальный контакт при личном или коллективном общении, то есть реализовать выражение мыслей и передачу их посредством языка в процессе взаимодействия с другими участниками коммуникации, используя при этом соответствующую ситуации общения систему языковых и речевых норм

4. В связи с тем, что современный специалист должен быть готов принимать участие в диалоге культур для решения типовых и проблемных задач с применением средств вербальной и невербальной коммуникаций, в структуру межкультурной компетенции включены следующие базовые компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный.

5. Формирование межкультурной компетенции студентов состоит из следующих этапов: общее ознакомление с культурой интересующей страны и языковая подготовка (изучение языка; развитие языковых навыков с помощью

самообразования; расширение словарного запаса; сбор и изучение информации о культурном своеобразии страны изучаемого языка).

## Глава 2. Опытно - экспериментальная работа по осуществлению программы формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования

### 2.1 Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования и структура исследования

Наше исследование проходило в несколько этапов. В первую очередь был проведен тест на коммуникативные умения и навыки Л. Михельсона. Целью этого тестирования было выявить уровень коммуникативной культуры студентов - бакалавров. Как постоянные, так и эпизодические контакты требуют особых умений, которые именуются коммуникативными (от слова "коммуникация" — "связь", "общение").

Необходимо уметь, например, обратиться к незнакомому человеку с какой-либо просьбой, правильно отреагировать на просьбу другого человека, извиниться за невольно причиненное неудобство, с подобающей скромностью ответить на чей-либо комплимент. Обладание такого рода умениями делает общение легким и приятным для обоих партнеров. С другой стороны, недостаточная сформированность коммуникативных умений нередко приводит к возникновению конфликтных ситуаций, к проявлениям агрессивности, ничем не оправданной враждебности или, наоборот, к пассивности, бездеятельности, равнодушию в отношении потребностей и просьб других людей в любых языковых ситуациях: одной это или неродной язык.

Коммуникативные умения вырабатываются различными способами: благодаря наставлениям и личному примеру родителей, из чтения литературы, в результате специального обучения правилам культурного поведения и даже путем особых тренировочных упражнений (социально-психологический тренинг). Каждый студент, вероятно, хотел бы тем или иным способом повысить уровень своей коммуникативной культуры. Безусловно для того,

чтобы понять, с какого этапа начать работу формирования компетенции в коммуникации нужно прежде всего знать, каков этот уровень сегодня.

В тесте представлены 27 коммуникативных ситуаций, по пять вариантов ответов (поведенческой реакции) на каждую. В ходе прохождения теста нельзя придумывать свой ответ или исправлять один из пяти приведенных вариантов. Обработка результатов опроса происходит с помощью ключа. Этот ключ позволит понять, к какому типу соответствует выбранный опрошенным вариант ответа: уверенный, зависимый или агрессивный.

Все представленные в содержании анкеты вопросы делятся на 5 типов коммуникативных ситуаций: 1) ситуации, в которых необходима реакция на положительные высказывания партнера; 2) ситуации, в которых опрашиваемый должен реагировать на отрицательные высказывания; 3) ситуации, в которых к студенту обращаются с просьбой; 4) ситуации беседы; 5) ситуации, в которых необходимо проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека).

Тест коммуникативных умений

Автор: Л. Михельсон.

Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха

Цель теста: определение уровня коммуникативной компетенции и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Инструкция к тестированию: "Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать".

Тестовый материал

1. Кто-либо говорит Вам: "Мне кажется, что Вы замечательный человек". Вы обычно в подобных ситуациях:

а) Говорите: "Нет, что Вы! Я таким не являюсь".

б) Говорите с улыбкой: "Спасибо, я действительно человек выдающийся".

в) Говорите: "Спасибо".

г) Ничего не говорите и при этом краснеете.

д) Говорите: "Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону".

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: "Нормально!"

б) Говорите: "Это было отлично, но я видел результаты получше".

в) Ничего не говорите.

г) Говорите: "Я могу сделать гораздо лучше".

д) Говорите: "Это действительно замечательно!"

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: "Мне это не нравится!" Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Вы - болван!"

б) Говорите: "Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки".

в) Говорите: "Вы правы", хотя на самом деле не согласны с этим.

г) Говорите: "Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете".

д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: "Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам". Обычно Вы в ответ:

а) Говорите: "Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!"

б) Говорите: "Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа".

в) Говорите: "Если кто-либо растяпа, то это Вы".

г) Говорите: "У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то".

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:

а) Говорите: "Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать".

б) Говорите: "Я все думал, когда же Вы придете".

в) Говорите: "Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас".

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Говорите: "Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!"

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

а) Никого ни о чем не просите.

б) Говорите: "Вы должны сделать это для меня".

в) Говорите: "Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?", после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Говорите: "Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня".

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Говорите: "Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?"

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

в) Говорите: "У Вас какая-то неприятность?"

г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

д) Смеясь, говорите: "Вы просто как большой ребенок!"

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: "Вы выглядите расстроенным". Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.

б) Говорите: "Это не Ваше дело!"

в) Говорите: "Да, я немного расстроен. Спасибо за участие".

г) Говорите: "Пустяки".

д) Говорите: "Я расстроен, оставьте меня одного".

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: "Вы с ума сошли!"

б) Говорите: "Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой".

в) Говорите: "Я не думаю, что это моя вина".

г) Говорите: "Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите".

д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать".

б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.

в) Говорите: "Это глупость; я не собираюсь этого делать".

г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: "Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано".

д) Говорите: "Если Вы этого хотите…", после чего выполняете просьбу.

11. Кто-то говорит Вам, что, по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: "Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей".

б) Говорите: "Нет, это не было столь здорово".

в) Говорите: "Правильно, я действительно это делаю лучше всех".

г) Говорите: "Спасибо".

д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне".

б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: "Да, спасибо".

в) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего.

г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

д) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо".

13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: "Извините, но Вы ведете себя слишком шумно". В таких случаях Вы обычно:

а) Немедленно прекращаете беседу.

б) Говорите: "Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда".

в) Говорите: "Извините, я буду говорить тише", после чего ведется беседа приглушенным голосом.

г) Говорите: "Извините" и прекращаете беседу.

д) Говорите: "Все в порядке" и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: "Некоторые люди ведут себя очень нервно".

б) Говорите: "Становитесь в хвост очереди!"

в) Ничего не говорите этому типу.

г) Говорите громко: "Выйди из очереди, ты, нахал!"

д) Говорите: "Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди".

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

а) Выкрикиваете: "Вы болван, я ненавижу Вас!"

б) Говорите: "Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете".

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: "Я рассержен. Вы мне не нравитесь".

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: "Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом".

б) Говорите: "Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им".

в) Говорите: "Нет, приобретайте свой!"

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: "Вы с ума сошли!"

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: "Что Вы делаете?" Обычно Вы:

а) Говорите: "О, это пустяк". Или: "Да ничего особенного".

б) Говорите: "Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?"

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: "Это совсем Вас не касается".

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

а) Рассмеявшись, говорите: "Почему Вы не смотрите под ноги?"

б) Говорите: "У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?"

в) Спрашиваете: "Что случилось?"

г) Говорите: "Это все колдобины в тротуаре".

д) Никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: "С Вами все в порядке?" Обычно Вы:

а) Говорите: "Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!"

б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

в) Говорите: "Почему Вы не занимаетесь своим делом?"

г) Говорите: "Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне".

д) Говорите: "Пустяки, у меня все будет о'кей".

22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:

а) Не говорите ничего.

б) Говорите: "Это их ошибка!"

в) Говорите: "Эту ошибку допустил Я".

г) Говорите: "Я не думаю, что это сделал этот человек".

д) Говорите: "Это их горькая доля".

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:

а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.

б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.

в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.

г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.

д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал".

б) Говорите: "Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?"

в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.

г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.

д) Говорите: "Замолчите! Вы меня перебили!"

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

а) Говорите: "Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите.

б) Говорите: "Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще".

в) Говорите: "Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите".

г) Говорите: "Отойдите, оставьте меня в покое".

д) Говорите: "Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом".

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.

б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом "Привет!" В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: "Что Вам угодно?"

б) Не говорите ничего

в) Говорите: "Оставьте меня в покое".

г) Произносите в ответ "Привет!", представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

д) Киваете головой, произносите "Привет!" и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные "снизу" (зависимые) и неправильные "сверху" (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или

приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций: - ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12) - ситуации, в которых студент должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24) - ситуации, в которых к опрашиваемому обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25) - ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27) ¶- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов: Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплимент от сверстника) - вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику - вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику - вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника - вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой - вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" - вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку - вопросы 7, 20.

8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников - вопросы 8, 21.

9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность - вопросы 18, 26.

10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт - вопросы 19, 27.

КЛЮЧИ

| | зависимые | компетентные | агрессивные |
|---|---|---|---|
| 1. | АГ | БВ | Д |
| 2. | АВ | Д | БГ |
| 3. | ВД | Б | АГ |
| 4. | БД | Г | АВ |
| 5. | Г | АБ | ВД |
| 6. | АГ | ВД | Б |
| 7. | БГ | АВ | Д |
| 8. | АГ | В | БД |
| 9. | Д | БВ | АГ |
| 10. | БД | Г | АВ |
| 11. | БД | Г | АВ |
| 12. | БГ | А | ВД |
| 13. | АГ | В | БД |
| 14. | АВ | Д | БГ |
| 15. | ВД | Б | АГ |
| 16. | БД | Г | АВ |
| 17. | Г | АБ | ДВ |
| 18. | АГ | В | БД |
| 19. | АВ | Д | БГ |
| 20. | ГД | БВ | А |
| 21. | Б | ГД | АВ |
| 22. | А | ВГ | БД |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 23. | АВ | Д | БГ |
| 24. | Г | АБ | ВД |
| 25. | В | АД | БГ |
| 26. | ВД | АБ | Г |
| 27. | БД | АГ | В |

Ваша коммуникативная установка

Инструкция: Вам надо прочитать каждое из предложенных ниже суждений и ответить «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ними. Рекомендуем воспользоваться листом бумаги, на котором фиксируется номер вопроса и ваш ответ; затем, по ходу дальнейших наших пояснений, обращайтесь к своей записи. Будьте внимательны и искренни:

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй
2. Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокопоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит.
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей жизни часто встречались циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.

12. Добро должно быть с кулаками.

13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.

14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.

15. Большинство людей, с которыми приходится иметь деловые отношения, разыгрывают из себя порядочных, но, по сути, они иные.

16. Я очень доверчивый человек.

17. Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.

18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.

19. Наша действительность делает человека стандартным, безликим.

20. Воспитанность в моем окружении на работе — редкое качество

21. Практически я всегда останавливаюсь, чтобы дать по просьбе прохожего жетон для телефона-автомата в обмен на деньги.

22. Большинство людей пойдет на безнравственные поступки ради личных интересов.

23. Люди, как правило, безынициативны в работе

24. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность каждому.

25. Большинство людей на работе любят посплетничать друг о друге

Итак, вы ознакомились с вопросами и зафиксировали свои ответы. Теперь переходим к обработке данных и интерпретации результатов.

ПРИЗНАКИ НЕГАТИВНОЙ УСТАНОВКИ

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.

В замаскированной, приглушенной или косвенной форме суждения личности содержат недоброжелательность, настороженность в отношениях со многими партнерами, отрицательные выводы о людях, нежелание откликаться на их проблемы. Подобные умонастроения несут в себе негативную энергию. Разумеется, найдется не так уж много добровольцев, которые сами признались

бы в них. Большинство из нас верит в свою доброжелательность, отзывчивость и прочие социально одобряемые качества, игнорируя или сглаживая в самооценках то, что противоречит желаемому Я. Тем не менее жизнь показывает и другое. Вернитесь, пожалуйста, к вопросам, на которые вы отвечали в самом начале раздела. О завуалированной жесткости в отношениях к людям свидетельствуют такие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начисляемых за соответствующий вариант: 1 — да (3), б - да (3), 11 — да (7), 16 — нет (3), 21 — нет (4). Максимально можно набрать 20 баллов.

Сколько получилось у вас? Чем больше заработанных очков, тем отчетливее выражена завуалированная жестокость в отношении к людям. Поразмышляйте над ответами, совпавшими с ключом; возможно, вам захочется пересмотреть свои позиции. Например, вы утверждаете, что ваш принцип в отношении к людям: доверяй, но проверяй. Согласитесь, что в такой косвенной форме проявляется склонность к подозрительности, ибо, если вы доверяете кому- либо, значит, вам не зачем подвергать его слежке. Или вы делаете добро людям, а потом жалеете об этом, потому что не получили ответной благодарности. Разве истинная доброта осуществляется в корыстных целях и требует оценки со стороны того, кому она адресована? Доброта безусловна, она творится повелению души, а если кто-то неблагодарен, так это его нравственный изъян. Возможно, вы отметили, что не всегда останавливаетесь, чтобы дать прохожему жетон для телефона-автомата в обмен на деньги. О чем это свидетельствует? О том, что мелкие проблемы других вас не интересуют, что вам не хочется замечать их. И, пожалуйста, не ищите себе оправдания: а если я спешу, если нет жетона и прочее. Ведь вы понимаете, что в заданном вопросе подразумевается общая ситуация, принцип отношений к ближнему, а не конкретный случай.

2. Открытая жестокость в отношениях к людям.

Личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие,

однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Об открытой жесткости вы можете судить по таким вопросам из выше приведенного опросника: 2 — да (9), 7 — да (8), 12 — да (10), 17 — да (10), 22 — да (8). Сколько у вас баллов из 45 возможных? На какие именно вопросы вы отвечали утвердительно? Вдумайтесь в их содержание и постарайтесь пересмотреть свои убеждения. Например, вы считаете, что изначально лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем думать хорошо. Такое умонастроение заранее отрицательно настраивает вас практически на любого партнера. Он вам еще плохо известен, возможно, он прекрасный человек, но вы уже подстраховали себя на случай разочарования — вы насторожены, вами управляет негативный опыт. Как говорится, обожглись на молоке, а дуете на воду. Подобные ожидания не могут способствовать укреплению контактов. Трудно согласиться и с теми, кто уверен в том, что надо больше бояться людей, а не зверей. К чему может привести такой нравственный настрой? Иной человек его активно отстаивает или говорит: «Я же не показываю свое убеждение в общении с кем-либо». Но позволим себе возразить в ответ: если сформировалась определенная установка, то даже в скрытом виде она предопределяет отношение личности к людям. Энергетика отрицательных установок достигает партнеров. Наши наблюдения полностью подтверждают такую закономерность: когда опрашиваемые упорно защищают тезис о том, что люди страшнее зверей, то как правило, у них проблемы в общении с близкими и коллегами, они недоброжелательны, озлоблены, порой даже агрессивны, хотя часто не находят в себе этих качеств.

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях.

Таковой выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия: ведь в жизни имеют место огорчительные явления, не замечать которые было бы наивно. Оттого доля негативизма в установке к людям неизбежна — нельзя же воспринимать действительность сквозь розовые очки. Обоснованный негативизм обнаруживается в таких вопросах и вариантах ответов: 3 — да (1),

8 — да (1), 13 — нет (1), 18 — да (1), 23 — да (1). Максимальное число баллов — 5, набрать их не считается зазорным. Однако обращает на себя внимание особый тип опрашиваемых. Они демонстрируют весьма выраженную жесткость — завуалированную или открытую, либо и ту, и другую сразу, но в то же время словно носят розовые очки: то, что вызывает обоснованный негативизм, не замечают. Послушать таких, получается, что хороши в массе своей наши чиновники, никто не крадет по месту службы, не за горами счастливое будущее у общества, в котором мы живем. По нашим наблюдениям, такие взгляды демонстрируют весьма сложные особы: внутренне противоречивые, непоследовательные в высказываниях, со сниженной самокритичностью, склонные к рисовке и вызывающему поведению. Во всяком случае, они лакируют действительность, очевидно, желая показать свое лояльное отношение к ней. Обычно такие люди являются источником повышенной отрицательной энергии. 4. Брюзжание, то есть склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. О наличии такого компонента в негативной установке свидетельствуют следующие вопросы из упомянутого опросника 4 — да (2), 9 — да (2), 14 — да (2), 19 — да (2), 24 — да (2). Максимальное количество баллов — 10. А как обстоит с брюзжанием у вас? Помните, даже эпизодические приступы брюзжания несут в себе отрицательную энергию и вызывают дискомфорт у партнеров. 5. Негативный личный опыт общения с окружающими. Данный компонент установки показывает, в какой мере вам везло в жизни на ближайший круг знакомых и партнеров по совместной деятельности (в предыдущих показателях оценивались скорее общие ситуации). О негативном личном опыте контактов свидетельствуют вопросы. 5 — да (5), 10 — да (5), 15 — да (5), 20 — да (4), 25 — да (1). Сколько баллов набрали вы из 20 максимально возможных? Негативный опыт общения играет роль конденсатора, который удерживает постоянное высокое напряжение отрицательной энергии эмоций. Порой достаточно небольшого

провоцирующего обстоятельства, чтобы такой опыт воспроизвелся в сознании и поведении личности и отразился на отношениях с людьми. Партнеры могут не знать и не догадываться о том, что в свое время пережила личность, но они непременно подвергнутся негативному энергетическому воздействию и испытают дискомфорт.

Подведем итоги: Негативная коммуникативная установка

Завуалированная жестокость 20

Открытая жестокость 45

Обоснованный негативизм 5

Брюзжание 10

Негативный опыт общения 20.

Всего 100

Какой суммарный балл получен вами, если учесть все показатели негативной коммуникативной установки? Если вы получили балл выше общего среднего — 33, это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров. Быть может, у вас получается усыплять сознание участников совместной деятельности, но на подсознательном уровне они обязательно почувствуют дискомфорт. Именно в таких случаях о человеке говорят «чем-то он настораживает», «у него кирпич за пазухой», «мягко стелет, да жестко спать». Энергетику негативной коммуникативной установки невозможно скрыть от сенсорных систем партнера. Проблемы появятся даже в том случае, если вы стараетесь тщательно маскировать свой негативный настрой по отношению к окружающим, например, на работе. Дело в том, что, когда вы заставляете себя сдерживаться, быть корректным, возникает постоянное напряжение. С точки зрения этики, возможно, все обстоит безукоризненно, однако, расплачиваться за это приходится высокой психологической ценой, рано или поздно состояние напряжения приведет к стрессу, нервному срыву, не исключено, что

разрядка время от времени происходит за пределами работы — в семье, в общении с приятелями или в общественных местах, что тоже малоприятно.

Базой для нашего исследования стал Красноярский Государственный Педагогический Университет им. В.П. Астафьева. Студенты филологического факультета разных лет обучения (44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Русский язык и иностранный язык (английский)») проходили тестирование и в дальнейшем половина из них были обеспечены разработанными нами методическими материалами для самостоятельной работы (Приложение 1), которая в дальнейшем дала им мотивационный толчок к формированию коммуникативной межкультурной компетенции, другая же половина работала в контексте основной программы обучения без предоставления нами дополнительных материалов.

Студенты плотно занимались внеаудиторной деятельностью в вопросах формирования межкультурной компетенции, коммуницировали между собой в процессе подготовки к занятиям, а также с интересом выполняли новые задания.

На схеме представлена выявленная нами модель формирования межкультурной компетенции студентов педагогического образования.

| Теоретико-методологический компонент | |
|---|---|
| **Концептуальные подходы**<br>-системный<br>-личностно-ориентированный | **Принципы**<br>*Общедидактические:* научности, активности, сознательности, системности, организации учебного процесса |

| | |
|---|---|
| -когнитивный<br>-коммуникативный<br>-межкультурный | *Общеметодические:* ситуативной обусловленности, коммуникативной направленности, соизучения культуры и языка<br>*Специальные:* содержательного компонента системы обучения, реализации ситаутивного погружения и опоры на деятельность в обучении. |
| **Содержательный компонент** | |
| **Предметный аспект**<br>*Лингвистическая составляющая:* текстовый, языковой, речевой материал, комплекс знаний, ситуации общения, темы, языковые средства межличностной коммуникации.<br>*Профессионально ориентированная составляющая:* материал определенной предметной области, профессионально ориентированный контекст общения, языковые средства коммуникации. | **Процессуальный аспект**<br>коммуникативно-речевые навыки и умения, учебно-познавательная деятельность, навыки оперирования рабочим материалом, иноязычная коммуникативная компетенция и её составляющие. |
| **Организационно-процессуальный компонент** | |
| **Организационно-методические условия** | |
| **Технологии:** кросс-культурный анализ текстов; включенное наблюдение; тренинговые технологии: тренинг рефлексивности; профессионально-поведенческий; эмоционально-речевой сензитивности, визуализация, упражнения, задания, коммуникативного обучения | |
| **Оценочно-результативный компонент** | |
| **Результат:** сформированная межкультурная компетенция бакалавров педагогического (филологического) направления подготовки | |

В данной модели делается акцент на *образовательных технологиях* (технологиях обучения или обучающих технологиях), лежащих в основе реализации организационных и методических условий, обеспечивающих целенаправленность, управляемость учебного процесса и его эффективность при формировании у студентов бакалавриата педагогического (филологического) направления иноязычной межкультурной компетенции, в арсенал которых включены релевантные задачам обучения иностранному языку подходы. Арсенал подходов, используемых в данной модели, может включать разнообразные личностно-ориентированные и интерактивные технологии обучения, как показано на схеме, способствуя успешной реализации поставленной цели и задач обучения на протяжении учебного процесса. Возможность включения в процесс обучения различных известных технологий и их групп (кросс-культурный анализ профессиональных текстов; контекстное наблюдение; тренинговые

технологии: тренинг рефлексивности; профессионально-поведенческий; эмоционально-речевой сензитивности, визуализация, упражнения, задания, коммуникативного обучения) показано в данной модели в столбце «Технологии» в организационно-процессуальном блоке.

Современная специфика дисциплины «иностранный язык» обуславливает необходимость наряду с *традиционными технологиями обучения,* такими как дискуссии, имитационно-игровые формы деятельности, технология коммуникативного обучения, направленными на формирование языковых навыков и речевых умений в различных тренировочных и коммуникативных форматах организуемой практики в иноязычной рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности, более широко использовать *новые образовательные технологии,* как то: проблемно-поисковые технологии (мозговой штурм, решение проблемных ситуаций, кейс-технологии и др.), проектное обучение, презентационные технологии и многие другие технологии, создающие условия для обучения, в которых студент максимально активен, а его речевая и познавательная деятельность направлены на овладение межкультурной компетенции и ее спецификой.

**Методика обучения** включает разработанный комплекс лекций и упражнений, положенные в основу пошаговой и поэтапной реализации формирования межкультурной компетенции, способствующей постепенному накоплению информации об этом, а также осознанию ими своих действий по достижению понимания и овладению межкультурной компетенцией, обуславливающей способность к межкультурной коммуникации. Этот комплекс реализуется поэтапно.

Первый этап – это этап подготовки. Он строится на выполнении теста на коммуникативные навыки Л. Михельсона, заданиях, направленных на актуализацию имеющихся знаний, активизацию внимания на целевых аспектах обучения, приобретение новых знаний и представлений об особенностях дискурса, подлежащих к изучению и овладению.

Второй этап – этап восприятия (собственно сенсорно-перцептивное

погружение). Он включает разделения студентов на экспериментальную и контрольную группы, а также задания, направленные на активизацию механизмов восприятия иноязычной информации с учётом модальности ввода (аудирование, чтение), актуализирующие стратегии первичного и вторичного ознакомления с дискурсом (погружение в собственно иноязычный дискурс и речевую деятельность при первичном и вторичном предъявлении).

Третий этап – этап осмысления контекста – включает задания, направленные на поэтапную переработку воспринятой информации на вербальном (слова, фразы) и когнитивном уровнях (с учетом условий референтной ситуации общения (контекста)).

Четвертый этап – этап инференции смысла – включает задания, направленные на осмысление и размышление по поводу воспринятой информации, соотнесение с родным языком и культурой, подбор стратегии, способствующей извлечению смысла иноязычного сообщения.

Этап инференции необходим для того, чтобы студенты могли выйти за пределы слов и вывести значение высказываний на основе собственного умозаключения для понимания того, что имел в виду говорящий. Восприятие иноязычного сообщения, детерминированного культурой и социальным контекстом, как и восприятие в целом, субъективно. Важно отметить, что конкретные условия коммуникации значительным образом влияют на трактовку смысла, выраженного говорящим, и на восприятие смысла, выводимого реципиентом сообщения (обучающимся).

Следует отметить, что выводное знание сопровождает понимание и является существенной составляющей общего процесса размышления по извлечению смысла. Именно выводное знание позволяет соединить языковые знания, контекстуальную информацию, социокультурные и фоновые знания студента.

Пятый этап – этап осознания правильности собственных действий (рефлексия) – состоит из заданий, направленных на осознание корректности

предпринятых действий (стратегий для восприятия, понимания коммуникативной ситуации, дискурса) и на адаптацию нового опыта и встраивание новых знаний в систему сведений по изучаемой теме. Этот этап предполагает, что при выявлении ошибочных суждений по поводу смысла иноязычного высказывания или предпринятых действий вся цепочка шагов может повториться.

Шестой этап – контрольный – предполагает задания на определение глубины и точности понимания целевого иноязычного высказывания.

На контрольном этапе создаются условия для того, чтобы студенты осознали корректность своих ментальных действий по экспликации смысла целевого высказывания (правильная–неправильная оценка ситуации) и при необходимости, опираясь на языковой уровень фразы и эксплицитный смысл, углубили свое понимание.

Контроль охватывает глобальный уровень понимания, его глубину и точность. Первый уровень контроля – это определение того, достигнут ли результат на уровне понимание–непонимание. Если сразу выявлено непонимание, это служит сигналом к рекурсивному возврату к предыдущим этапам погружения в контекст и выявлению причин сбоя.

Таким образом, учебный процесс разбивается на градуированные шаги (этапы), согласованные с уровнями понимания смысла иноязычного высказывания и спецификой деятельности обучающихся при формировании межкультурной компетенции.

## 2.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке межкультурно – коммуникационных навыков студентов – бакалавров педагогического образования

В результате проведенного эксперимента на контрольном этапе нами было выделено несколько степеней сформированности межкультурной компетенции у студентов-бакалавров педагогического образования: высокая, средняя и низкая.

Студенты с *высокой степенью* сформированности межкультурной компетенции глубоко осознают значимость своей профессии, для своего личностного роста, а также с точки зрения пользы обществу. Проявляют интерес, толерантность, понимание, активность к иной культуре, без стеснения осуществляет коммуникацию с представителем иной культуры, к выполнению заданий подходит творчески, заинтересованы в получении новых знаний, связанных с другой культурой, а также обладают различными личностными качествами для эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Моделируют стратегию и тактику своего речевого поведения для эффективной коммуникации, ищут интересную ему информацию в иностранных источниках на иностранном языке, а также качественно употребляют идиоматические выражения в речи.

Студенты со *средней степенью* сформированности межкультурной компетенции достаточно осознают свою значимость в поликультурной среде, значимость выбора своей профессии, а также стремится транслировать свои идеи сверстникам. Эпизодически проявляют интерес, толерантность, понимание, активность к иной культуре, хотя в коммуникативном процессе не всегда опираются на общепринятые ценности. В процессе моделирования стратегии и тактики своего речевого поведения могут невнимательно подбирать выражения, а также ошибочно выбирают идиоматические сочетания в речи. У них не в полной мере сформированы личностные качества, которые необходимы для организации эффективного межкультурного взаимодействия в поликультурной среде. Чаще всего они не стремятся к самостоятельной выработке стратегии и тактики речевого поведения. В 30% случаев предпочитают искать необходимую информацию на родном языке.

Студенты с *низкой степенью* сформированности межкультурной компетенции не обладают такой эмпатией, толерантностью, уважением к другим культурам. Эта категория студентов выполняет задания строго по образцу без инициативы на самостоятельное обучение. У них не

сформированы личностные качества, которые необходимы для организации эффективного межкультурного взаимодействия в поликультурной среде.

На этапе первичного контроля студентам были предложены задания, в которых им нужно было составить упражнения для подготовки к коммуникации с иностранцем, а также попробовать составить деловую игру на межкультурную коммуникацию (кейс-разговор с иностранцем на различные темы).

При презентации студентами выполненных упражнений и личном разговоре с каждым испытуемым было установлено, что степень межкультурной коммуникации у студентов близка к низкой или на границе со средней.

На протяжении семестра студентам были предложены дополнительные упражнения для формирования межкультурной компетенции, а также лекции для индивидуального изучения с целью повысить мотивацию и уровень межкультурной компетенции.

В результате эксперимента студенты, проходившие обучение с нашими дополнительными материалами существенно увеличили свои коммуникативные показатели в то время как студенты, проходившие обучение по стандартной программе вуза, увеличили свои показатели незначительно.

Теперь мы имели 71% студентов из экспериментальной группы с высокой степенью сформированности межкультурной компетенции, 23% - со средней степенью сформированности межкультурной компетенции, и оставшиеся 6% с низкой степенью сформированности межкультурной компетенции. Студенты, оставшиеся с низкой степенью сформированности межкультурной компетенции, не обладали изначально достаточным объемом знаний, а также редко посещали занятия; испытуемые, повысившие свои межкультурно-коммуникационные показатели, обладали достаточным фундаментом для освоения нового материала, а также были крайне заинтересованы нашим экспериментом.

Основными показателями сформированности иноязычной межкультурной компетенции как целостного образовательного результата языковой подготовки в высшей школе являются критерии и показатели итогов обучения иностранному языку, отражающие ключевые параметры, которые имеют проекции в профессионально и межкультурно-ориентированную коммуникацию: 1) понимание профессионально ориентированных текстов; 2) владение профессиональным тезаурусом; 3) реализация иноязычной речевой деятельности; 4) вариативность используемых стратегий иноязычной речевой деятельности. С учетом вышесказанного предлагается комплексная система оценивания сформированности целевой компетенции, включающая проверку как ее отдельных компонентов, так и интегративной способности реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию.

При применении модульной технологии могут оцениваться как продукты иноязычной речевой деятельности в устной и письменной формах, например, сообщение, доклад, презентация, эссе, аннотация статьи и др., так и процесс иноязычной речевой деятельности в соответствии с критериальным аппаратом оценки результатов реализации модулей. При использовании игровых технологий преподавателем определяются показатели владения иноязычной речевой деятельностью в соответствии с задачами и целевыми установками каждой используемой игры. Представляется необходимым отметить, что оценивание иноязычной речевой деятельности при реализации игровой технологии требует определения объектов контроля с акцентом на коммуникативных умениях.

Следует также отметить, что процедура оценивания степени межкультурной компетенции связана с определенными особенностями и трудностями. Прежде всего, трудность составляет сложная внутренняя структура компетенции, включающая комплекс различных составляющих, во-вторых, определенная субъективность оценивания, а в-третьих, невозможность дать вполне адекватную оценку с позиции неаутентичного владения языком, поскольку производится это оценивание не

носителем языка, а представителем той же родной культуры. Именно поэтому контроль должен осуществляться при соблюдении следующих дидактических требований: системность проведения контроля на всех этапах реализации обучения; разнообразие и вариативность видов и форм контроля для обеспечения высокой мотивации обучающихся и объективности контроля; новизна содержания контроля.

Результаты текущего контроля, проводимого непосредственно во время аудиторной деятельности, позволяют преподавателю вести мониторинг процесса овладения студентами целевыми составляющими искомой компетенции, в случае необходимости проводить коррекцию формирующихся навыков и умений, следуя этапности реализации процесса обучения и применяемой образовательной технологии.

Промежуточный и итоговый контроль помогают преподавателю и студенту установить успешность или пробелы в усвоении ранее пройденного материала и способах оперирования социокультурной информацией.

Значимыми диагностическими инструментами измерения уровня сформированности межкультурно-коммуникативных аспектов развития параметров иноязычной межкультурной компетенции являются показатели точности и полноты осмысления учебного материала и степень владения речевой деятельностью при выполнении задания:

- уровни понимания по достигнутому результату,
- объём усвоенных языковых единиц, относящихся к изучаемой теме,
- инференция – вербализуемый средствами родного языка смысл иноязычного высказывания с учетом социокультурного контекста.

В качестве инструмента комплексной оценки уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции предлагается использовать модифицированную методику Тобиас–Эверсон.

Метод Тобиас-Эверсон был предложен авторами в качестве инструмента оценки мониторинга деятельности как компонента метапознания. В оригинальной авторской трактовке он носит название Метод

оценки знания на основе мониторинга (МОЗМ, Knowledge Monitoring Assessment Instrument).

Техника оценки складывается из сбора необходимой информации, свидетельствующей об: (1) уровне понимания, (2) о способности интерпретировать явление, (3) о способности управлять своей речевой деятельностью (вариативность стратегий) и (4) демонстрировать навыки анализа.

Студенты, улучшившие свои показатели в области межкультурной коммуникации, осмыслили отношение к знаниям и умениям, важным в осуществлении межкультурных коммуникаций, поняли важность будущей выбранной профессии для общества и самих себя, участвовали в подготовке и проведении ролевых игр, проявляли умение организовать взаимодействие в группе, взаимодействовали друг с другом для выполнения тех или иных упражнений.

Таким образом мы можем сделать вывод о разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции студентов, а также об эффективности предложенных нами упражнений и текстов в контексте разработанной педагогической модели.

## 2.3 Методические рекомендации формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического (филологического) образования

Для более результативного формирования межкультурной компетенции студентов, а также для более полного погружения в языковую среду предусматривается комплекс заданий для внеаудиторной практики с изучаемым материалом в режиме самостоятельной работы. Эти задания ориентированы не только на запоминание новых лексических единиц, но и на познавательно-исследовательскую деятельность: самостоятельную работу со словарями, справочниками, выяснение непонятных явлений, самостоятельный анализ коммуникативных ситуаций с использованием целевой лексики, самостоятельный подбор ситуаций на родном и английском

языках с использованием речевых выражений разговорной и академической речи и др.

На занятиях происходит погружение в устный аутентичный дискурс происходит при его подаче аудитивным способом, организуется активная речемыслительная деятельность по его осмыслению.

Задача этого типа заданий – моделирование приближенных к естественной коммуникации условий коммуникации, в которой участвуют носители изучаемого языка и культуры. Эти условия возможно создать, обеспечив ввод иноязычной речи через восприятие на слух, поскольку живое общение всегда происходит при звучании речи. Было использовано опосредованное участие носителей языка, что способствует облегчению процесса обучения. При этом внедрение в лингводидактическую среду носителей языка и их непосредственное участие в коммуникации является обязательным условием, при котором искусственно созданная образовательная среда приобретает характеристики естественной.

Однако в учебных условиях этап живого общения предваряется участием в межкультурной коммуникации в моделируемых условиях.

Роль данного типа упражнений в обучении иноязычному устно-речевому общению заключается в создании условий для развития собственно коммуникативного умения аудирования и составляющих это умение аудитивных рецептивных навыков, а также для актуализации стратегий смыслоизвлечения в условиях контекстной и социокультурной обусловленности ситуации общения.

Погружение в языковой и текстуальный контекст аутентичной иноязычной коммуникации, в которой участвуют носители иной культуры, на этом этапе должно сопровождаться целенаправленной коммуникативной речемыслительной деятельностью с помощью комплекса упражнений на основе фрагментов аутентичного дискурса.

Используемые упражнения направлены на развитие собственно коммуникативно-речевых умений в аудировании аутентичного дискурса и на

актуализацию навыков дискурс-анализа. Эта деятельность при восприятии аутентичного дискурса на слух направлена на установление роли контекста в связи значений целевых лексических единиц (в данном случае ситуативно-обусловленных выражений) и для умозаключений, формируемых участниками коммуникации в процессе общения, смыслов коммуникативных ситуаций, в которых они использовались.

С этой целью во время выполнения заданий предлагается сначала предъявлять целевые лексические единицы (ситуативно-обусловленные выражения, идиомы и др.) для восприятия на слух без широкого ситуативного контекста, а затем эти же выражения предъявлять в контексте на уровне микродиалогов. Ситуативно-обусловленные выражения являются ярким примером лингвокультурного иноязычного концепта и служат актуализации формирования межкультурной коммуникации обучающихся.

Аудирование отдельно взятых ситуативно-обусловленных выражений не вызвало большой трудности при восприятии с точки зрения объёма воспринимаемой иноязычной информации, поскольку такая подача не перегружала объём оперативной памяти студентов при восприятии. С другой стороны, такая подача тренировала выработку навыков восприятия смысловыми сегментами, но не предоставляла достаточного контекста для инференции.

Данная модель демонстрирует общую логику движения к результату – формированию иноязычной межкультурной компетенции у студентов педаггогического профиля бакалавриата. Особенностью является интегративный и комплексный характер учебно-познавательной деятельности, позволяющий сочетать в себе все типы моделей иноязычного образования.

Разработанная нами модель формирования межкультурной компетенции студентов эффективно реализует поставленные в начале работы задачи. Проведенное нами исследование, несомненно, подтвердило актуальность и востребованность в формировании межкультурной

компетенции студентов педагогического образования в условиях современного общества.

На основе обозначенных в параграфе 1.3 научных подходов были определены педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического (филологического) образования:

*1. Ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку.* Данное условие предполагает научное и системное формирование знаний об особенностях будущей профессии, воспитание деловых качеств такого специалиста. Содержание будущей профессиональной деятельности должно максимально соответствовать личностно значимым целям студента. Совершенствование будущей профессиональной деятельности возможно через использование при обучении иностранному языку различных кросс-культурных ситуаций.

*2.Организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции.* Взаимодействие рассматривается как условие и цель для формирования личности студента. В качестве цели взаимодействие реализуется в общении между преподавателем и студентами, которые должны развивать свои коммуникативные умения.

Преподаватель создает на занятии атмосферу психологического комфорта. Студенты готовят материалы для проведения викторин, олимпиад, учатся творчески применять на практике полученные знания и развивать творческие умения и навыки в процессе проектирования межкультурных коммуникаций.

В этом контексте возникает локальная образовательная среда диалогического взаимодействия, которая способствует актуализации коммуникативного потенциала обучающихся.

*3. Расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение элективного курса по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров.* Успешность реализации этого условия зависит, прежде всего, от структуры элективного курса, в котором в качестве концептуальной идеи должны выступать особенности проектирования межкультурных коммуникаций в иноязычной среде с использованием арсенала вербальных и невербальных приёмов общения, овладение студентами эффективными социально-педагогическими технологиями, которые направлены на формирование межкультурной компетенции.

*4.Моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды.* Данное условие предполагает разработку содержания викторин, олимпиад, подготовку методических указаний для подготовки лекций и бесед о ценности будущей профессии; проявление студентами необходимых качеств личности, самостоятельности и творчества, подготовку и проведение деловых игр [146, 147, 154, 172, 240].

В педагогической литературе содержится определение деловой игры и раскрывается ее значение в процессе подготовки специалиста. Так, в Педагогическом энциклопедическом словаре дается следующее определение деловой игры: «Деловые игры это форма воссоздания предметного и социального содержания деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику процесса» [117, с.61].

В деловых играх воссоздается определенный тип человеческой деятельности, имеющей определенные цели. В зависимости от этого деловые игры делятся на учебные, исследовательские, управленческие и аттестационные. Деловые игры

получили в настоящее время в образовании большое распространение.

Значение деловой игры заключается в том, что в процессе игры можно более наглядно представить особенности будущей деятельности и моделировать инновационные условия для формирования личности специалиста. В данных условиях происходит более глубокое усвоение нового знания, которое наглядно представляет будущую деятельность, обучение приобретает коллективный характер, развитие личности обучаемого осуществляется в результате подчинения нормам компетентных предметных действий и нормам социальных отношений в коллективе. Здесь интегрируются дидактические и воспитательные цели, и активность обучаемых повышается и реализуется в форме игровой деятельности. Появляются широкие возможности для мотивации, интереса, эмоциональности участников деловой игры, что способствует целеполаганию и целеосуществлению, диалогическому общению на материале проблемно представленного содержания деловой игры. Все участники деловой игры получают определенные роли, им приходится принимать решения в конфликтной или экстремальной ситуации, почти всегда коллективно, что способствует формированию навыков работы в команде. В процессе деловой игры создается определенный эмоциональный настрой, который делает обучение творческим и увлекательным.

*5.Включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации.* При реализации данного условия необходимо использование различных форм межпредметной интеграции, стимулирующих проявление творческих способностей студентов, их интеллектуальной инициативы и самостоятельности.

*6.Учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.* В процессе межкультурных коммуникаций важная роль принадлежит преподавателю

иностранного языка, который обеспечивает формирование у обучающихся навыков межкультурного общения. Особенности подготовки бакалавров педагогического образования позволяют раскрыть следующие индивидуально-личностные качества преподавателя вуза, обеспечивающие эффективность формирования межкультурной компетенции студентов: эрудиция, общительность, тактичность, целеустремленность, сила воли, сдержанность, самообладание, культура речевого общения. Преподаватель должен внедрять в образовательный процесс инновационные технологии, которые обеспечивали бы субъектную позицию каждого студента, развивали конструктивность его мышления, способствовали развитию творческой инициативы в оценке предлагаемых ситуаций и при выполнении ситуативных задач коммуникативного типа. На практических занятиях преподаватель должен уметь применять диалоговые формы обучения (парные, групповые, дискуссионные формы работы), деловые игры, тренинги, научнопрактические конференции, учения на реальных объектах с отработкой широкого спектра вопросов по организации процесса межкультурного взаимодействия. Данные формы работы стимулируют осознанность при выработке необходимых умений и позволяют действовать согласованно в коллективе.

*Содержательный компонент модели:* процесс формирования межкультурной компетенции включал использование методов организации деятельности, стимулирования и мотивации деятельности и поведения студентов, при которых у них формируются навыки межкультурных взаимодействий, стремление как можно глубже постичь ценность будущей профессии.

В процессе формирования межкультурной компетенции студентов применялись когнитивные и креативные методы, включающие такие формы работы, как курс лекций об особенностях межкультурных взаимодействий, разнообразные творческие конкурсы, самостоятельная

работа (письменные задания по подготовке содержания викторин и олимпиад; подготовка и проведение интервью с использованием знаний языка; разработке содержания деловой игры и т.д.). Основные формы и методы процесса формирования межкультурной компетенции студентов предусматривают знакомство с общечеловеческими ценностями, выбор собственной системы ценностей в рамках обучения, формирование у студентов потребности к развитию личностных качеств, необходимых для осуществления межкультурных взаимодействий в иноязычной среде, понимание ценности и необходимости навыков межкультурных коммуникаций в инновационных социокультурных условиях. В рамках формирования межкультурной компетенции студентов мы обеспечивали формирование у них индивидуальной системы ценностей, среди которых были особенно важны следующие элементы: ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда, престижность его деятельности, признание данной профессии ближайшим личным окружением); ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с руководителями предприятий, органов местного самоуправления, коллегами, обмен духовными ценностями); ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (развитие когнитивно-имажинитивных способностей, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование); ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда, романтичность и увлекательность профессии).

Процессуальный компонент модели включает ценностную направленность аудиторных и внеаудиторных занятий, ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов; изучение интересов и мотивов студентов при выборе их будущей профессии, развитие интереса к будущей профессии; осуществление взаимосвязи аудиторной и

внеаудиторной деятельности студентов; обеспечение межличностного общения и взаимодействия преподавателей и студентов, студентов и представителей данной профессии в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности; моделирование на занятиях и внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра педагогического образования, связанную с включением в диалогическое взаимодействие в иноязычной среде.

*Критериально-диагностический компонент* включает критерии сформированности ценностного отношения: мотивационно-ценностный (стремление как можно глубже понять ценность избранной профессии и изменить истинные мотивы выбора данной профессии); когнитивный (стремление к полноте, осознанности и прочности знаний); рефлексивный (рефлексия целей деятельности, результатов деятельности); коммуникативный (умения организовывать общение); личностный (личностные качества студента, самоанализ, самооценка). Значимым компонентом структурно-функциональной модели формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов является мониторинг.

Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования педагогических специальностей вузов происходило с опорой на представления об интегральной структуре личности, в которой выделяются следующие базовые компоненты:

– мотивационно-ценностный (наличие у субъекта установки на межкультурное взаимодействие; потребность и готовность использовать диалог культур как основу личностной самореализации и профессионального мастерства, признание продуктов совместнодиалогической деятельности участников образовательного процесса как ценности);

– когнитивный (владение информацией о межкультурных коммуникациях и её компонентах, способах ее осуществления, а также о том, каким образом можно оптимизировать коммуникативную активность в иноязычной среде);

– деятельностный (наличие коммуникативной активности в иноязычной среде, целью которой является развитие коммуникативных способностей студентов, проявление самостоятельности в системе межкультурного взаимодействия, способность к переносу личностного опыта межкультурного общения в каждодневную практику, высокий уровень самоактуализации, позволяющий творчески подходить к решению профессиональных проблем);

– коммуникативный (оценка качества выполняемой коммуникативной активности посредством анализа и самоанализа). Исходя из этого, межкультурную компетенцию бакалавров педагогических специальностей вузов мы рассматриваем как сложное интегральное личностно-профессиональное образование, выражающееся в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного компонентов, которое проявляет себя в потребности и профессиональной способности студента создавать оптимальные условия для организации эффективного межкультурного взаимодействия, конструировать этот процесс в ходе совместно-диалогической продуктивной деятельности.

Межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования педагогических специальностей вузов рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности, которая выражается в способности осуществлять общение, используя систему языковых и речевых норм в рамках модели коммуникативного поведения, соответствующей ситуации общения.

При этом коммуникативная активность выступает в качестве интегрального показателя, характеризующего уровень сформированности

межкультурной компетенции. Важно подчеркнуть, что целенаправленность в планировании процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогических специальностей вузов, чёткая аргументация целей и задач, отбор актуального содержания, обеспечение соответствия материала образовательным целям и уровню развития студентов на основе подбора наиболее оптимальных способов их достижения, формирование механизма эффективной структуры педагогического управления, отбор наиболее рациональных методов и организационных форм, дидактических многомерных инструментов – таковы основные закономерности реализации личностно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов в процессе формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогической специальности вузов.

**Выводы по второй главе**

Данные проведенного эксперимента убедительно показывают, что показатели уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции у студентов экспериментальных подгрупп выше по сравнению с показателями студентов контрольных подгрупп.

Положительная динамика формирования у студентов бакалавриата педагогического (филологического) направления межкультурной компетенции проявила себя в изменении иноязычного опыта обучающихся экспериментальных групп в процессе опытного обучения.

1. Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования межкультурной компетенции студентов педагогических специальностей вузов включает следующие компоненты: содержательный, целевой, критериально-диагностический, процессуальный.

2. Выявлены основные принципы, которые легли в основу процесса формирования межкультурной компетенции студентов педагогических направлений подготовки: принцип системности знаний (который, как известно, необходим для любой специальности); личной ориентированности; коммуникативности; креативности; моделирования (в деловых играх); рефлексивности (в выполнении различного рода заданий).

3. По результатам нашего исследования мы выявили основные педагогические условия формирования межкультурных коммуникативных навыков, при осуществлении которых мы заметили положительную динамику. Расширение педагогического процесса и углубление его содержания привело нас к росту коммуникативных навыков, необходимых для формирования межкультурной компетенции.

4. Формирующий итоговый этап опытно-экспериментальной работы подтвердил выдвинутую нами гипотезу перед началом эксперимента.

## Заключение

В современном мире значительно возрос интерес к межкультурной коммуникации, а также к изучению иностранных языков. Расширение международных связей, качественное изменение их характеристик, изменения в социальной, политической и экономической жизни Российской Федерации – с одной стороны, отсутствие толерантности, возникновение конфликтов на почве различий этноса – с другой, делают необходимым поиск новых подходов к обучению иностранному языку во всех образовательных учреждениях.

Анализ различных подходов к преподаванию иностранного языка, а также к формированию межкультурной компетенции позволил нам создать свою качественно результативную модель для ее развития.

Крайне актуальной в наше время стала проблема развития межкультурной коммуникации у студентов разных специальностей. Применительно к обучению в педагогическом вузе целью обучения иностранному языку становится конкретная идея – научить будущих специалистов не только качественно давать материал своим будущим ученикам, но и самим качественно использовать иностранный язык при межкультурном взаимодействии.

Содержание обучения иностранному языку не должно быть ограничено только лишь изучением грамматики, расширением лексического запаса и других шаблонных аспектов. Крайне необходимо развивать толерантность к «чужой» культуре, усваивать те или иные коммуникационные фрагменты в качестве основы для взаимопонимания (понимания чужого видения мира).

Бесспорно, межкультурная компетенция позволяет в полной мере достигнуть взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Несмотря на то, что наша проблема была рассмотрена учеными и ранее, мы смогли качественно применить теоретические знания на практике для развития коммуникативных навыков у студентов.

Полученные нами результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Основываясь на теоретический анализ используемых нами научных источников, мы уточнили понятие «межкультурная компетенция бакалавров педагогического образования» с позиций компетентностного и личностного подходов. Межкультурная компетенция бакалавров педагогического (филологического) образования рассматривается нами с нескольких сторон: с одной стороны – это способность совершать качественно верный вербальный и невербальный контакт с представителем иной культуры при личном или коллективном общении, с другой стороны – реализация выражения собственных мыслей и идей посредством иностранного языка с учетом ситуации, системы языковых и речевых норм языка коммуникации.

По нашему мнению, необходимо включить в структуру межкультурной компетенции следующие базовые компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, коммуникативный.

2. На основе проведенного нами исследования были обоснованы положения, составляющие методологическую и теоретическую основы процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования. Лично - деятельностный и компетентностный подходы позволили теоретически обосновать систему закономерностей и принципов, обеспечивающих эффективную реализацию в образовательно-воспитательном процессе вуза исследуемого вида компетенции.

3. На основе интеграции личностно – деятельностного и компетентностного подходов и принципов системности знаний, кративности, интегративности, эмоциональной устойчивости, толерантности к другим культурам, личностной ориентированности, ситуативности, рефлексивности и коллективного взаимодействия педагогически апробирована и разработана модель формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования, которые включили в себя целевой, содержательный, процессуальный, результативно-диагностический компоненты.

4. В соответствии со сделанными нами выводами, основными принципами, лежащими в основе процесса формирования межкультурной компетенции студентов педагогических специальностей вузов, признаны принципы личностной ориентированности, моделирования, системности знаний, коллективного взаимодействия, эмоциональной устойчивости, ситуативности, интегративности, креативности, коммуникативности, рефлексии. Несмотря на это, в нашем исследовании мы также опирались и на классические дидактические принципы системности, научности, наглядности, связи теории с практикой.

5. С опорой на методологические подходы нами выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования: ценностное наполнение содержания аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку; организация локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в контексте фактически имеющихся в образовательной организации средств и возможностей для формирования межкультурной компетенции; расширение и углубление содержания образовательного процесса в вузе через введение материалов для дополнительного изучения по теории и практике осуществления межкультурных коммуникаций для студентов-бакалавров; моделирование на внеаудиторных мероприятиях ситуаций, воспроизводящих будущую деятельность бакалавра в рамках иноязычной среды; включение студентов в активную практическую деятельность, требующую формирования навыков межкультурной коммуникации; учёт роли личности и деятельности преподавателя в процессе формирования межкультурной компетенции студентов.

Наше исследование, несомненно, не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы, но в содержании темы совершенствования подходов подготовки будущих бакалавров педагогического образования

требуется непрерывная корректировка содержания и средств обучения в контексте стремительно меняющихся внешних условий, событий и факторов.

**Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] – М.: Издательство ИКАР, 2009.– 448 с.

2. Амиров А.Ф. Профессиональная социализация и воспитание студентов вуза: монография [Текст] / А.Ф. Амиров, С.М.Серегин. Уфа: ГРИ «Башкортостан», 2003. - 274 с.

3. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст]: автореф. дис... д-ра пед. наук /Л.А. Амирова. - Уфа, 2009. 42 с.

4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 – 230 с.

5. Английский язык для инженеров [Текст]: Учеб. / Полякова Т.Ю. и др. – 5-е изд., стереотип. – М.: Высш. шк., 2005. – 463 с.

6. Английский язык для школ с углубленным изучением иностранного языка [Текст]: Программы общеобразовательных учреждений. - М.: Центр ком, 1996. – С.8/

7. Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. Психология и практика [Текст]/ Е.В. Арцишевская, М.К.Кабардов // Вопросы психологии. М.:Книголюб, 1996. – С. 62-88.

8. Асадуллин Р.М. Система взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО и педагогических вузов [Текст]// Высшее образование в России. – 2009. – №3. С.4-11.

9. Асадуллин, Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности[Текст]: дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук / Р. М. Асадуллин. М., 2000: – 389 с.

10. Асадуллин, Р. М. Технологические параметры инновационного профессионального обучения [Текст] / Р. М. Асадуллин // Образование на рубеже веков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / редкол.: Р. М. Асадуллин и др. ; Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. - Уфа, 2007. – С. 4-8.

11. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения[Текст]: Автореферат дис. … д-ра пед. наук / АстафуроваТ.Н. – М., 1997. – 41 с.

12. Аткинсон В.В. Сила мысли в деловой и повседневной жизни[Текст]. Пер. англ. – Орел, 1992.-С.165.

13. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методическое пособие [Текст]/ В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. 14. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур [Текст]/ А.А. Белик. – М.: Российский гос. гуманит. ун-т, 1998. – 241с.

15. Беликов В.А. Теоретические основы решения педагогических проблем: пособие для аспирантов и соискателей [Текст] /В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 21.

16. Бельчиков Ю.А. Культуроведческий аспект филологических дисциплин [Текст] // Филологические науки. – 1998. – №4. – С.48-56.

17. Бенин. В.Л. Педагогическая культурология[Текст]: Курс лекций: Учеб.пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

18. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст]/В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144с.

19. Библер В.С. Культура. Диалог культур [Текст] // Вопросы философии. – 1989. – №3. – С. 34-46.

20. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры[Текст]/ БиблерВ.С. – М: Наука, 1991. – 296с.

21. Бикитеева Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента[Текст]: личностно-смысловой аспект. Дис. ...канд. пед. наук / БикитееваР.Р.– Оренбург, 2007. – 198 с.

22. Бикитеева Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект [Текст]:Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / БикитееваР.Р. – Оренбург, 2007.– 23с.

23. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей [Текст] /И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19-26.

24. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса [Текст] /И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1996. – №1. – С.45-51.

25. Бордовская Н.В. Педагогика[Текст] /Н.В. Бордовская – СПб.: Питер, 2000. – С.57-87.

26. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.

27. Брагина А.А. Лексика языка и культуры страны в лингвострановедческом аспекте[Текст] / А.А. Брагина – М: Русский язык, 1981. – 176с.

28. Брылева В. А. Развитие межкультурной компетенции студентовлингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета [Текст]: Автореф. дис. … канд. пед. наук /В. А. Брылева – Пятигорск, 2007.– 23с.

29. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку[Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Булыгина – М., 1997. – 230с.

30. Быстрай Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии[Текст]: Автореф. дис. д-ра пед. наук / Е.Б. Быстрай – Оренбург, 2006. – 44с.

31. Бюлер К. Репрезентационная функция языка [Текст]/ Пер. с нем., общ.ред. Т.В.Булыгиной/К. Бюлер – М.: Прогресс, 2000. – 528с.

32. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения [Текст]/ М.Л.Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – 1972. – №3. – С.23-29.

33. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения – Режим доступа:http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm

34. Василькова О.В. Межкультурная компетенция как составляющая образовательной компетенции студентов неязыкового вуза [Текст]// Формирование иноязычных компетенций у студентов неязыковых вузов: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 18-19 апреля 2012 года, Ижевск; отв. ред. В.В. Поздеев, Н.Н. Изметинская / О.В.Василькова– Ижевск, 2012. – С.13-17.

35. Васьбиева Д.Г. Межкультурная компетенция в структуре целей иноязычного обучения в неязыковом вузе [Текст]// Филологические науки. Вопросы теории и практики/ Д.Г. Васьбиева – Тамбов: Грамота, 2015. – № 8 (50): в 3-х ч. Ч. II. – С. 25-27.

36. Введенская Л.А. Культура и искусство речи [Текст]/ Л.А. Введенская–М, 1995. – 198с.

37. Вербицкий А.А. Активное обучения в высшей школе [Текст]: контекстный подход / А.А. Вербицкий– М.: Высшая школа, 1991. – 204с.

38. Вербицкий А.А. Деловая игра как средство активного обучения [Текст]/ А.А.Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – №3. – С. 129-142.

39. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст]/ Е.М. Верещагин– М.: Русский язык, 1990. – 277с.

40. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Литература и страноведение [Текст]//
Страноведение и преподавание русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров – М., 1987. – С.31-34.

41. Возгова З.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами

[Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / З.В. Возгова – Челябинск, 2003. –19 с.

42. Воробьев В.В. Лингоокультурология. (Теория и методы) [Текст]/ В.В.Воробьев. –М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1997. — 332 с.

43. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора) [Текст]: Дис. … канд. пед. наук / Ю.Л. Вторушина – М.: 2007. 187 с.

44. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития [Текст]/ Л.С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.

45. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст]/ Л.С. Выготский – М., Воронеж, 1996. – 512с.

46. Галочкин Е.А. «Пусть меня научат...». Межкультурная коммуникация в учебной аудитории [Текст]// Россия и Запад: диалог культур. Вып. 5 / Е.А. Галочкин– М., 1998. – С.5.

47. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп./ Н.Д. Гальскова – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

48. Гальскова, Н.Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

49. Гармаева С.И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Гармаева– Чита, 2008.–24 с.

50. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения [Текст] // Коммуникативные единицы языка / Н.И.Гез – М.: Изд-во МГПНИЯ им. М.Тореза. – 1984. – С.43.

51. Гез Н.М. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению [Текст] / Н.И.Гез // ИЯШ. – 1981. – №5. – С43.

52. Гойхман Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации[Текст]: ИНФРА / Я Гойхман ,Т.М. Надеина– М, 1998. – С.135.

53. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С.Ю. Головин – Минск. – Москва: Харвест АСТ, 2001.– с.278.

54. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования [Текст]: автореф. дис д-ра пед. наук /Горовая В.И. – СПб., 1995. – С.44.

55. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема – М., 2007– Режим доступа:http://vak/common/img/uploaded/files/vak/announcements/Kultur/Gorodetskaya LA. Doc

56. Гранин, Ю.Г. Ценность и оценка в социальном познании[Текст]: автореф. дисс… канд. фил.наук /Ю.Г. Гранин. – М., 1980. – С. 12.

57. Григорьева Н.Н. Коммуникационный менеджмент: Учебнометодические материалы[Текст] / Н.Н. Григорьева. – М.: МИЭМП, 2007. – 44 с.

58. Григорьева Н.Н. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников: на материале изучения иностранных языков [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. / Н.Н. Григорьева – Казань, 2004.

59. Грушевицкая Т.Т. Основа межкультурной коммуникации [Текст] / Т.Т. Грушевицкая – М.: Юнит, 2002. – 352с.

60. Губанова М.И. Развитие субъектной позиции студентов в образовательном процессе вуза: проблемы активизации и обеспечения динамики[Текст]/ М.И.Губанова //Вестник Кемеровского государственного университета. 2016.№ 1 (60). С. 25-27.

61. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе

(продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика») [Текст]. Дис. … канд. пед. наук / Н.М. Губина –М., 2004. 226 с.

62. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.:МГУ, 2000. – 120 с.

63. Гусева А.В. Проблема оценки уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов [Текст] // Вестник МГЛУ. Вып. 477. / А.В. Гусева – М., 2003. С. 48-59.

64. Давыдова Е.М. Межкультурная компетенция как результат самореализации личности студента неязыкового вуза [Текст] / Е.М. Давыдова// Наука и образование. – 2012. – №2. – С.121-124.

65. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт. – М.: «Терра», т. II, 1995.58, с. 313-315

66. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента [Текст]. Дис. ...канд. пед. Наук / Л.Ю. Данилова – Оренбург,2007. 163 с.

67. Дахин А.Н.Модели компетентности участников образования [Текст]: монография / А. Н. Дахин; под ред. чл.-корр. РАО, проф. А. Ж. Жафярова ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 259 с

68. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. Дейк – М.: Прогресс, 1989. – С.21.

69. Деркач А.А. Педагогическая эвристика [Текст]/А.А. Деркач – М.: Педагогика, 1991. – 220с.

70. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / Под ред. М.А. Данилова и М.И. Скаткин. – М., 1975. – 320с.

71. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст] : дис. . д-ра пед. наук: 13. 00. 02 / Г. В. Елизарова. СПб., 2001. – 371 с.

72. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст]/Г.В.Елизарова –СПб.: КАРО, 2005. –352 с.

73. Елизарова Г.В. Межкультурная коммуникация: сущность, структура и функции [Текст] / Г. В. Елизарова. –М.: Академия, 2014. –289 с.

74. Елухина И.В. Обучение аудированию в русле коммуникативноориентированной методики [Текст] / И.В. Елухина // Иностранный язык в школе. – 1989. – №2. С.19.

75. Ерасов Б.С. Социальная культурология [Текст] / Б.С. Ерасов – М.: Аспект Пресс, 1997. – 591с.

76. Загвязинский В.И. Методология и методика диссертационного исследования [Текст] / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1982. – 160с.

77. Закирова А.Б. Формирование поликультурной компетентности учащихся начальных классов сельской школы [Текст]: Автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Б. Закирова – Ижевск, 2011. – 22с.

78. Занина Л.В., Меньшикова Н.П.Основы педагогического мастерства [Текст]/Серия– Учебники, учебные пособия /Л.В.Занина, Н.П. Меньшикова– Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.

79. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования [Текст]/ Э.Ф. Зеер //Образование и наука. – 2002. – №2 (14). – С. 31–50.

80. Зимин В.Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями – Режим доступа:www.Mainskills.ru.

81. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

82. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]/ И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 220с.

83. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения [Текст]: автореф. дисс.... доктора псих.наук /И.А. Зимняя – М., 1973. – 32с.

84. Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: автореферат дис. доктора пед. наук / Кемеровский государственный университет. -Кемерово, 2005.-42 с.

85. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : индивидуально-типологический подход [Текст]: дис. . докт. психол. наук / М. К. Кабардов.– М., 2001. – 354 с.

86. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

87. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Кавнатская – М, 1999. – 206с.

88. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.

89. Карнышев А.Д. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность [Текст] / А.Д.Карнышев // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №28. – С.21-28.

90. Карпухин О.И. Социокультурная ситуация как отражение кризиса культуры в российском обществе [Текст] / О.И. Карпухин// Социальнополитический журнал. – 1995. – №4. – С.128-137.

91. Кемерова Н.С. Уровневые проблемно-творческие проекты в формировании компетенций выпускника технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (20). – С. 89-93.

92. Киктева К.С. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2009. – № 3. – С. 185- 191.

93. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка [Текст] / И.Е. Колесникова – Минск: Народная Асвета, 1990. – С.22.

95. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурнойкомпетентности будущих учителей [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Колосовская – Челябинск, 2007. – 182 с.

96. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Ю.А. Комарова // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб. : «Каро», 2001. – С. 111-119.

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

98. Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе [Текст] // Иностранные языки в школе. М 2000. – №4. – С. 10-13.

99. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] /А.В. Конышева–Спб.; Минск, 2006.– 181 с.

100. Корнеева Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров[Текст] / Л.И. Корнеева // Вестник УГТУ-УПИ, № 10, 2004 – С.54-61

101. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете [Текст]: дис. … канд. пед. наук/ М.ГКорочкина – Таганрог, 2000. – 179 с.

102. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики [Текст] / В.Г. Костомаров – М.: Гардарики, 2005. – 301 с.

103. Кострова О.Н. Язык и культура: к программе новой специализаций [Текст] / О.Н. Кострова // AlmaMater. – 1994. – №2. – С.18-19.

104. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся [Текст] / В.В. Котов – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т, 1977. – 100с.

105. Коул М. Культурно-историческая психология[Текст] / М. Коул – М., 1997. – 210с.

106. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий [Текст] / В.В. Кочетков – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 416 с.

107. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиций проекта [Текст] / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1988. – №7. – С. 15.

108. Краснова Н.П. Межкультурная коммуникация как диалог культур [Текст] / Н.П. Краснова // Учитель. – 2010. – № 6. –С. 87-88.

109. Кречко Д.А. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода [Текст] / Д.А. Кречко // Высшее образование в России. – 2007 – №9. – С.124-127.

110. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений [Текст]/ А.А.Кроник, Е.А. Кроник – М., 1998. – С.293.

111. Крупнов А.И. К вопросу о классификации свойств личности и черт характера // Личность в межкультурном пространстве: Материалы межвузовской научной конференции. М.: РУДН, 2005. - С. 159-163.

112. Крюкова Г.К. Формирование коммуникативных умений у школьников средствами игровых методов [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Г.К.Крюкова – Л., 1985. – 233с.

113. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172с.

114. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина – М., 1990. –С. 77.

115. Культурология: –Учеб.пособ. для вузов [Текст] / Под ред. Г.В.Драча. –Ростов-наДону: Феникс, 1998. – 570с.

116. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга [Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. С. Купавская. – М., 2008. – 24 с.

117. Курочкина И. Деловая игра в воспитании качеств лидера [Текст] /И.Курочкина // ВВШ AlmaMater. – 2001. – №8. – С.18-21.

118. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] / Н.М. Лебедева – М. – 281с.

119. Леднев В.С. Содержание образования [Текст] / В.С. Леднев – М.: Высшая школа, 1989. – С.50-52.

120. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы[Текст]/ В.С. Леднев.2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

121. Леонтович О.А. Модернизация содержания и методов иноязычного обучения как приоритетное направление в условиях непрерывного языкового образования. / О.А. Леонтович - Волгоград: Перемена, 2003. - 152с. (поставить вместо 123)

122. Леонтьев А.А. Деятельность и общение [Текст]/ А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – №1. – С.121-132.

123. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения [Текст]/ А.А.Леонтьев. В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 38с.

124. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации [Текст]/ А.А. Леонтьев// Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе. – М.: Изд-во воен. ин-та иностранных языков, 1973. – С. 12-15.

125. Леонтьев А.А. Педагогическое общение [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.:Знание, 1979. – 65с.

126. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.:Просвещение, 1996. – С. 70-74.

127. Леонтьев А.А. Языкознание и психология [Текст]/ А.А. Леонтьев. – М.:Просвещение, 1966. – 80с.

128. Лернер И.Я. Дидактические основы метода обучения [Текст]/И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1981. – 198с.

129. Лешер О.В., Сафиуллина Л.М.Теоретико-методологические основания развития поликультурной направленности образования студентов

вуза: монография [Текст]/О.В.Лешер, Л.М.Сафиуллина.– Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2011.– 72 с.

130. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст]/ Авторсоставитель Л.Н. Щукин – М.: Астрель: Хранитель, 2007 – 746с

131. Лихачев Б.Т. Педагогика [Текст]: Учеб.пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т.Лихачев. – М., 1998. – С.340.

132. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии/ Б.Ф. Ломов. – Москва: Педагогика, 1991. – 296 с.

133. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультатив с расширенной сеткой часов) [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук/ Е.В. Малькова.–М.,– 2000. –25 с.

134. Малькова. Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения [Текст]: дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Малькова.–М.,2000. – 263 с.

135. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова – М., 1996. – 312 с.

136. Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования [Текст] / М.Ю. Мартынова // Этнографическое обозрение. – 2004. – №1. – С.37-51.

137. Маслова В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова – М, 2001. –430с.

138. Маслова В.А. Лингвокультурология [Текст]: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений / В.А. Маслова– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.

139. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучение иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. № 5. – С. 13-18.

140. Мильруд Р.П. Проблема развития школьников средствами иностранного языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 1989. – №3. –С.31-38.

142. Миролюбов А.А. Споры по основным вопросам рассмотрения методики
в первой половине 50-х годов [Текст]/ А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 11 – 19.

143. Миронова И.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному профессиональноориентированному общению [Текст]: дис. … канд. пед. наук. / И.А.Миронова – СПб, 2008.– 217 с.

144. Митина Л.М. Психология профессионального развития [Текст]/ Л.М.Митина – М., 1998.– 200 с.

145. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / А.Ю. Муратов //Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm.

146. Мухарова М.Л. Дидактическая игра как средство формирования навыков устной немецкой речи в кризисной школе [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук./М.Л. Мухарова – М., 1989. – 177с.

147. Мухина И.А., Зарянова Ф.В., Семенова С.Г. Деловые игры [Текст] / И.А.Мухина, Ф.В.Зарянова, С.Г. Семенова. – Л., 1989. – 35с.

148. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] / В.И. Наролина // Психологическая наука и образование. Электронный журнал,– 2010. - №2. – С.1-11.– Режим доступа: www.psyedu.ru

149. Николаева Л.В. Педагогические основы обучения межкультурной коммуникации в условиях интегрированного курса гуманитарных дисциплин [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Л.В. Николаева – Якутск, 1999. – 179с.

150. Новикова Л.А. Развитие межкультурной компетенции студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий [Текст]:автореферат дис. …канд.пед.наук: 13.00.08. / Л.А. Новикова – Омск, 2007. – 21 с.

151. Новицкая А.В. Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования [Текст]:автореф. дис. ... канд. пед. наук. / А.В. Новицкая – Ставрополь, 2012. – 27 с.

152. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.linguanet.ru/

153. Овсянникова Т.В. Условия формирования межкультурной компетентности у студентов неязыковых вузов Текст] / Т.В. Овсянникова// Образование и межнациональные отношения: теория и практика многокультурного образования: Материалы Международной научнопрактической конференции27-28 мая2009г. / Под ред. Э.Р. Хакимова/ ГОУ ВПО«УдГУ». Ижевск, 2009. – С.317-323.

154. Олейник Т.И. Интенсификация обучения диалогической речи с помощью ролевой игры в 7 классе средней школы (на материале английского языка) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / Т.И. Олейник – Киев, 1986. – 242с.

155. Орлов А.С. Введение в коммуникационный менеджмент [Текст] / А.С.Орлов – М.: Гардарики,2009. –223 с.

156. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза:На материале иностранного языка [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук.13.00.08/ Л.П.Павлова. – Ставрополь, 2004. – 176с.

157. Палагутина М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. – Пермь: Меркурий, –2011. – С. 156-159.

158. Палаткина Г.В. Мультикультурное образования: современный подход к воспитанию на народных традициях [Текст] /Г.В. Палаткина // Педагогика. 2002. – № 5. – С. 41- 47.

159. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова /Под ред. Т.С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.– 176 с.

160. Панферов В.Н. К проблеме форм проявления психического// Интегративный подход в психологии.[Текст] /В.Н.. Панферов – СПб., 2003. – С. 5-14. 161. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

162. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения [Текст] / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1981. – 190с.

163. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е.И.Пассов. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998. – 158 с.

164. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]. – 2-е изд. /Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223с. 165. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.В. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Текст]. /Е.И. Пассов, В.П.Кузовлев, В.В. Царькова. – М., –1993. – 159 с.

166. Патарая Е.С. Модернизация содержания профессиональноориентированного обучения студентов неязыковых вузов. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст] /Е.С.Патарая –СПб.: КАРО, 2007. –288 с.

167. Педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям [Текст] / П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Академия, 2010. – 511 с.

168. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл.ред.Б.М.БимБад. – Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003.–528 с.

169. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Текст]./Т.Н. Персикова – М.: Изд-во Логос, 2002. – 223с.

170. Петрова Л.С. Деловой английский [Текст]./Л.С. Петрова – СПб.: Союз, –2001. – 315с.

171. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учеб.пособие [Текст] /П.И. Пидкасистый и др. /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.:Академия, 2010. – С. 113.

172. Писаренко А.Н. Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов [Текст]: дис. ... кандидата педагогических наук. / А.Н.Писаренко– Саратов, 2011.– 202 с.

173. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение [Текст]/В.Я. Платов. – Москва: ИПО Профиздат, 1991. – 187с.

174. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) [Текст]: дис. … канд. пед. наук. /М.В. Плеханова– Томск, 2006. – 228 с.

175. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) [Текст]: автореферат дис. ...канд. пед. наук /М.В. Плеханова– Томск, 2007. 24 с.

176. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01./И.Л. Плужник – Тюмень, 2003. – 335 с.

177. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе

профессиональной подготовки [Текст]: автореферат дисс... доктора пед. наук. /И.Л. Плужник – Тюмень, 2003.– 50 с.

178. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] /Е.С.Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

179. Поторочина Г.Е. Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков [Текст] /Г.Е. Поторочина – Глазов, 2005.– 50 с.

180. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности [Текст]/Т.В. Поштарева // Педагогика – 2005,№3. – С.35-42.

181. Психология: Учебник для гуманитарных вузов [Текст] / Под ред. В.И.Дружинина. – СПб.: Питер, 2010. – 549 с.

182. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: КОГИТОЦЕНТР, 2002. – 396 с.

183. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Стандарт образования как средство повышения качества подготовки специалистов [Текст] /Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Подготовка специалистов в области образования (структура и содержание) – СПб.: Образование, 1994. – С.8-16.

184. Радовель В.А. Английский язык. Основы компьютерной грамотности [Текст]: Учебное пособие. – Изд. 3-е. /В.А. Радовель–Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 224 с.

185. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. учеб.-метод. Пособие [Текст]/ Ю. Рот, Г. Коптельцева – М.: ЮНИТИ:ЮНИТИ – Дана, 2012. – 223 с.

186. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: Учебное пособие / А.П. Садохин – М.: КНОРУС, 2015. – 254 с.

187. Садохин А.П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации [Текст]/А.П. Садохин// Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2007. –№ 3.С. 39-56.

188. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования [Текст]: автореф. дис. … д-ра культур.наук. /А.П. Садохин–М., 2009. – 42с.

189. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации(опыт системного анализа) [Текст]/А.П. Садохин// Общественные науки и современность. – 2008. - №3 - С.156-165.

190. Садыкова А.Р. Анализ эвристических методов обучения [Текст] / А.Р.Садыкова // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С.90–94.

191. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования [Текст]/Б.А. Сазонов – М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2006.–С. 173

192. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст]/В.В.Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 18.

193. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук. /В.В.Сафонова – М., 1991. – 528с.

194. Селевко Г.К. Компетентности и их квалификация [Текст]/Г.К. Селевко //Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-142.

195. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. [Текст]/Г.К.Селевко – М.: Народное образование, 1998. –256с.

196. Синагатуллин И.М. Роль и место иностранного языка в поликультурном социуме [Текст]/И.М. Синагатуллин // ИЯШ. – 2002. – №1. – С.23-29.

197. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика [Текст]/В.А.Сластенин,В.П. Каширин. – Москва: Academia, 2001. – С.216-220.

198. Словарь по социальной педагогике [Текст]/ Автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.,2002. – 388 с.

199. Словарь психолога-практика [Текст]/Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд.,перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.

200. Смирнова Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социальнофилософского анализа в современной Германии [Текст]: дис. … канд.философ.наук./Н.С. Смирнова – Архангельск, 2007. – 178с.

201. Современный словарь иностранных слов [Текст] – СПб.: Комета, 1994. –740с.

202. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст]/ Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010.–272 с.

203. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Практикум. – М., 2004. – 389 с

204. Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: Немецкий язык, неязыковой вуз [Текст]: дис. ... канд. пед. наук./ О.В. Сыромясов – М.,2000 – 160 с.

205. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернеттехнологий [Текст]: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/ Д : Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

206. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация[Текст]. / С.Г.Тер-Минасова. – М., 2000. – С. 25.

207. Толпа Д.В. О средствах формирования профессионально-языковой компетентности [Электронный ресурс] / Д.В.Толпа – Режим доступа:http://library. sibstu. kts.ru/paradigm/3/tolpa.htm

208. Томахин Г.Д. Америка через американизмы [Текст]/ Г.Д.Томахин. – М.:Политиздат, 1984. – С.7-9.

209. Томахин Г.Д.Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения [Текст]/ Г.Д.Томахин// Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. –С. 84-88.

210. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст]. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.

211. Тряпицина А.П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст]/.А.П. Тряпицина. – СПб., 2013. – 304с.

212. Тулькибаева Н.Н. Учебная задача как объект методики преподавания [Текст]/Н.Н. Тулькибаева, Г.Д. Бухарова// Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2007. – №2 (44).

213. Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап) [Текст]: дис. … канд. пед. наук/.Н.С. Тырхеева.–СПб., 2005.–208 с.

214. Тюнников Ю.С. Культурологическая подготовка будущего учителя [Текст]/Ю.С. Тюнников. – Сочи: Изд-во РИО СГУТиКД, 2001. – 140с.

215. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С.292.

216. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз.вуз) [Текст]: дис. … докт. пед. наук/ В.П. Фурманова – М., 1994. – 475 с.

217. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам [Текст]: монография / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 123 с.

218. Хайруллина Р.Х. Лингвистика межкультурных коммуникаций: курс лекций [Текст]/.Р.Х. Хайруллина – Уфа: Изд-во БГПУ, 2005.– 138 с.

219. Хакимов Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов// Психологическая наука и образование[Текст]/Э.Р.Хакимов// Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С.74-81.

220. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст]/И.И. Халеева// Язык-система. Язык-текст. Язык-

способность Сб. статей / Институт русского языка РАН. – М.-1995 – С.280-287.

221. Халупо О.И. Межкультурная компетенция ситуации глобализации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 5 (16). – С. 192-195.

222. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам:дис… доктора педагогических наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006.-389 с.

223. Холл Э. Как понять иностранца без слов [Текст]/Э.Холл – М., 1995. –С.96.

224. Хотинец В.Ю. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности [Текст]/В.Ю. Хотинец // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009.- №10. – С. 59-69.

225. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения [Текст] /А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003 – 415с.

226. Хуторской А.В. Ключевые компетенции [Текст] /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С.59-64. 227. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования [Текст] /А.В. Хуторской //Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.

228. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза) [Электронный ресурс] / О.А. Чекун.– Режим доступа: http://www.dslib.ru

229. Черепанов И.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.

230. Чернышов С.В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии (английский

язык) [Электронный ресурс]/С.В.Чернышов.– Режим доступа: http://nauka pedagogika.com (дата обращения: 10.04.2016).

231. Чикляукова Е.В. Межкультурная компетенция в профессиональной подготовке специалистов социальной работы [Текст] / Е.В Чикляукова // Вестник ИжГТУ. – Димитровград, 2010. № 2(46). – С. 153-154.
232. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод.пособие [Текст] /. М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

233. Шабанов О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. пед. наук (13.00.18) / Шабанов Олег Александрович; ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа, 2008. – 26 с.

234. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека Текст] /В.Д.Шадриков: Учебное пособие, 2-е изд,, перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.

235. Шаповалов В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития: научное издание [Текст] /В.А. Шаповалов. – Ставрополь: СГУ, 1996. – С. 21-29.

236. Шехтер И.Ю. О временной характеристике речевого общения и бессознательном психическом: К вопросу о порождении речи // Философ, исследования. 1995. № 2. – С. 95-102.

237. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002.–№2. – С.58-62.

238. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования): Монография [Текст] /В.Э. Штейнберг.– Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 136 с.

239. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с. 240. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии

обучения иностранным языкам: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. –188 с.

241. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – С.39.

242. Эткинд А.М. От свойств к взаимодействиям: становление системной ориентации в психологии личности // Системные исследования – 82. М.,1982. С. 284-300.

243. Якиманская И.С. Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации: монография /под общ.ред С.С. Чернова.– Книга 2.– / И.С. Якиманская Т.Н., Белкина М.В., Громова М.В., Гулакова Д.В., Зайцев Р.М.

244. Яковлева Н.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 8 класса якутской школы на основе интегрированного подхода (на материале немецкого языка). Дис. … канд. пед. наук. СПб., 2005. 183 с.

245. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: Дис. … д-ра пед. наук. - Оренбург, 2008. – 360с.

246. Ярославова Л.А. Английский язык: Учебно-методические материалы для студентов по спец-ти «032100 – Математика. Физика». – Стерлитамак: Стерлитамак.пед. институт, 2003.

248. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings.– Yarmouth, 1998. –102 p.

249. Bennett J. Cultural marginality: identity issues in intercultural training // Education for the intercultural experience /Ed. by Paige M. –Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – Pp. 109-135.

250. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C. Intercultural interactions Beverly Hills, 1986. –48 p.

251. Brislin R.W., Yoshida T. Intercultural Communication Training:An Introduction Thousand Oaks, 1994. – 123 p.

252. Buhert L. Formation For all: whether this dream is achievable // Prospects: quarterly review of comparative education. 2012. Vol. 32. № 1.

253. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. – N.Y.: Multilingual Matters, 2003. – 283 p.

254. Byram M. AssessingInterculturalCompetenceinLanguageTeaching/ M.Byram // Sprogforum. –Vol. 6. –2009. –№ 18. – p. 8-13.

255. Clyne M. Inter-Cultural Communication at work: Cultural Values in Discourse. Cambridge, 1994.

256. Cushner K., Brislin R.W. Intercultural interactions. – London, 1995.

258. Deardorff, D. Policy Paper on Intercultural Competence // Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla Deardorff. – 2006. – P.12-30.

259. Definition of intercultural competence. http://www.kwintessential.co.uk/articles/info/definition-intercultural-competence. html

260. DeVito, J. The Interpersonal Communication Book / J. DeVito –2013.

263. Hammer, M. R. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. International Journal of Intercultural Relations, 2. – P. 675–695.

264. Glenn A.D. Using Role-Play Activities to Teach Problem Soloing // Simulation and Games. – 1982. – №2. – P. 1999-223.

265. Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. In R. J. Wiseman & J. Koester (Eds.), Intercultural communication competence (International and Intercultural Communication Annual, Vol. 16, pp. 3–71). Newbury Park, CA: SageGordon A.K. Games in the Classroom. – California, 1970. – 159 p.

266. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html

267. Livingstone C. (1983). Role play in Language Learning. Harlow: Longman.

268. Lüsebrink, H.-J. Interkulturelle Kommunikation/ H.-J. Lüsebrink. - StuttgartWeimar: Metzler, 2005.

269. Lehtonen Jaakko. Globolization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence//viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.htmlRetrieved. 2003, December 2.

270. Melanie Walker. Higher Education Pedagogies. Open University Press Imprint, 2006.

271. Patricia Arbens, Elena Solovova. Reflections on learningand teaching. – British Council, Dinternal, 2000.

272. Periscope-review: World News: Учеб. пособие по англ. яз. №7: Издат. ООО «Ритм планеты», 2005г. – 64 с.

273. Samovar, L. & Porter, R. Intercultural Communication: An Introduction. Belmont, California. 1991.

274. Sarah Cunningham, Peter Moor. New Cutting Edge. Intermediate. Student’s Book. Pearson Education Limited, 2007.

## Приложения

Приложение 1

Материалы для самостоятельного освоения.

**Lecture 1**

BASIC NOTIONS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

1. The concept of cross-cultural communication.
2. Cross-cultural communication as a field of study of: anthropology, psychology, linguistics, communication and cultural studies.
3. Communication as process. Language as a powerful means of communication.
4. The concept of culture.
5. Communication types: direct and indirect communication.
6. Pragmatics of communication.
7. The basic units of verbal communication: texts and speech acts.

Cross-cultural communication

Cross-cultural communication refers to interpersonal communication and interaction across different cultures. This has become an important issue in our age of globalization and internationalization. Effective cross-cultural communication is concerned with overcoming cultural differences across nationality, religion, borders, culture and behavior. The term cross-cultural generally used to describe comparative studies of cultures.

Culture is the basic concept of cross-cultural communication. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary defines culture as 'the integrated pattern of human knowledge, belief and behavior that depends upon man's capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations'. Another usage in the same dictionary stresses the social aspect of culture and defines it as 'the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious or social group'.

The OED, in a similar vein, states that culture is ' a particular form, stage, or type of intellectual development or civilization in a society; a society or group

characterized by its distinctive customs, achievements, products, outlook, etc.' It almost goes without saying that there can hardly be any learning or transmitting knowledge or intellectual development without language. Nor can a society or a group function without language.

Culture not only dictates who talks what, to whom, how, and why, but also helps to determine how communication proceeds, and how messages transmit the intended meanings.

Cross-cultural communication — the comparison of communication across cultures. Although cross-cultural communication needs:

Listening Skills

Their emphasis usually lies on being a competent speaker, listening is a key skill that many business personnel do not exercise enough. For cross-cultural communication, attentive listening is critical to be able to understand meanings, read between the lines and enable to empathize with the speaker. Speaking Skills

Listening and speaking must work in tandem for effective cross-cultural communication. Speaking well is not about accent, use of grammar and vocabulary or having the gift of the gab. Rather, cross-cultural communication is enhanced through positive speech such as encouragement, affirmation, recognition and phrasing requests clearly or expressing opinions sensitively.

Observation

Large amounts of cross-cultural information can be read in people's dress, body language, interaction and behavior. Be aware of differences with your own culture and try to understand the roots of behaviors. Asking questions expands your cross-cultural knowledge.

Patience

People need to recognize and understand that sometimes cross-cultural differences are annoying and frustrating. In these situations, patience is definitely a virtue. Through patience, respect is won, and cross-cultural understanding is enhanced. Flexibility

Flexibility, adaptability and open-mindedness are the route to successful cross-cultural communication. Understanding, embracing and addressing cross-cultural differences leads to the breaking of cultural barriers, which results in better lines of communication, mutual trust and creative thinking.

Following these five cross-cultural communication needs will allow us to improve lines of communication and better cross-cultural awareness and successful cross-cultural relationships.

Cross-cultural communication as a field of study of: anthropology, psychology, linguistics, communication and cultural studies

Cross-cultural communication (also frequently referred to as intercultural communication) is a field of study that looks at how people from differing cultural backgrounds try to communicate.

Cross-cultural communication as a field of study is a combination of many other scholarly fields. These fields include anthropology, psychology, linguistics, communication and cultural studies. The term culture is taken from anthropology, wherein it embraces the entire way of life of members of a community insofar as it is conditioned by that membership. Anthropologists most commonly use the term "culture" to refer to the universal human capacity to classify, to codify and communicate their experiences symbolically.

Linguistic anthropology is the comparative study of ways in which language reflects and influences social life. It explores the many ways in which language practices define patterns of communication, formulate categories of social identity and group membership, organize large-scale cultural beliefs and ideologies, and, in conjunction with other forms of meaning-making, equip people with common cultural representations of their natural and social worlds.

Psychology studies human behavior. Psychological applications of cross-cultural / multicultural communications work on the primes that all human beings essentially communicate on similar definable levels, and these definitions can be predictable and applied to cultivate a “Borderless Communication Foundation”. Psycholinguistics or psychology of language is the study of the psychological and

neurobiological factors that enable humans to acquire, use, comprehend and produce language. Language and our thought-grooves are inextricably interwoven, are, in a sense, one and the same. As there is nothing to show that there are significant racial differences in the fundamental conformation of thought, it follows that the infinite variability of linguistic form, another name for the infinite variability of the actual process of thought, cannot be an index of such significant racial differences.

Linguistics is the scientific study of human language. Linguistics can be broadly broken into three categories or subfields of study: language form, language meaning, and language in context. Linguistics is concerned largely with finding and describing the generalities and varieties both within particular languages and among all languages that are powerful means of cross-cultural communications. There are two fields of linguistics, which are essential for cross-cultural communication. They are ethnolinguistics and sociolinguistics.

Ethnolinguistics or cultural linguistics is a field of linguistics, which studies the relationship between language and culture, and the way different ethnic groups perceive the world. It is the combination between ethnology and linguistics. The former refers to the way of life of an entire community i.e. all the characteristics which distinguish one community from the other. Those characteristics make the cultural aspects of a community or a society.

Communication studies is an academic field that deals with processes of communication, commonly defined as the sharing of symbols over distances in space and time. Communication is a fundamental process by which patterns in a medium move through time and space. Communication ensures continuity in the development of culture. Every new generation begins its work of learning from the point where the previous generation left off.

Cultural studies is an academic discipline which combines political economy, communication, sociology, social theory, literary theory, media theory, film/video studies, cultural anthropology, philosophy, museum studies and art history/criticism to study cultural phenomena in various societies.

Communication as process

Communication arose and developed with the rise of man and the formation of society in the process of labor.

Communication is a process, whereby information is enclosed in a package, channeled and imparted by a sender to a receiver via some medium. The receiver then decodes the message and gives the sender a feedback.

Communication requires that all parties have an area of communicative commonality. There are auditory means, such as speech, song, and tone of voice, and there are nonverbal means, such as body language, sign language, paralanguage, touch, eye contact, through media, i.e., pictures, graphics and sound, and writing.

Communication processes of information transmission are governed by three levels of semiotic rules: syntactic (formal properties of signs and symbols); pragmatic (concerned with the relations between signs/expressions and their users); semantic (study of relationships between signs and symbols and what they represent).

Communication is interactive, so an important influence on its effectiveness is our relationship with others. Communication is social interaction where at least two interacting agents share a common set of signs and a common set of semiotic rules. We do most of our communicating using speech and our understanding of speech to greet people and tell them our news, to ask and answer questions, and to use the telephone.

Communication is extremely diverse in its forms. Communication as the art of transmitting information, ideas and attitudes from one person to another, may be verbal and nonverbal. Communication types are differentiated according to communication channels. These are means available to communicate with another person or group. They may include direct face-to-face communication, telecommunications (telephone, e-mail, written communications), or indirect communication – through third parties or the media, for example.

Direct Communication takes place when people say what they mean, when the idea of saving face is not of major consequence in most situations, when silence in conversations is viewed as uncomfortable and interruptions are common. Direct

communicators believe that it is better to say what needs to be said. Groups that prefer a direct style of communicating focus on the explicit meaning of words, similar to low context cultures. The popular saying, "You can take my words to the bank" conveys a belief that individuals say exactly what they mean. Americans, Germans, and Israelis, are direct communicators, each having varying degrees of directness. People who are direct communicators use clear, definitive statements, participate actively in meetings, make their points with conviction, they are comfortable telling others what to do, using words like "should", "have to". They tell others why their ideas should be adopted.

Indirect communication is when meaning is not only in the words, but also mainly in the surrounding context of a conversation. Indirect communication takes place when people imply what they mean; reading into things is the definitive way of communicating, when saving face and maintaining harmony is paramount, when silence in conversations is expected and appreciated and interruptions are to be avoided. Indirect communicators ask many questions. They quietly observe in meetings, offer suggestions for consideration, like to get others involved in discussions, use words like "maybe", "possibly" and ask others to consider their ideas. There is an opinion that "Indirect communicators do not believe everything needs to be said. They are often part of a culture that is more group-focused rather than individual-focused. Because of this, they live within societal norms that are different and less focused on individual needs. An important goal of their conversational style is to maintain harmony, or at least the appearance of harmony. Therefore, not everything is said, but rather, much can be implied."

Individuals who prefer an indirect communication style will avoid dealing directly with conflict. Examples of indirect communicators are most of the countries: in Asia; the Middle East; Africa; and South America.

What do direct and indirect communicators think of each other? Direct communicators think indirect communicators: Indirect communicators think direct communicators: are evasive are insensitive are dishonest have no tact and are boorish cannot take a stand are insulting have no opinion are harsh increase tension by not

dealing with issues directly increase tension by dealing with issues in a direct manner.

Language as a powerful means of communication

Thanks to communication the individual's thoughts and aspirations not obliterated by time. They are in words, images; they survive in legend and passed on from century to century. Language is a powerful means of communication. In life, communication does not exist as an isolated process or independent form of activity. It is included in individual or group practical activities realized within intensive and comprehensive dialogue with the help of language.

Language is the development of the basic form of communication between human beings, and in a society.

Language may refer either to the specifically human capacity for acquiring and using complex systems of communication or to a specific instance of such a system of complex communication. Communication is unmanageable without primary language skills or "the mode or manner in which language is used. Listening, speaking, reading, and writing — the four language skills. Sometimes speaking and writing are called the active/productive skills and reading and listening, the passive/receptive skills."

We begin to learn the words when we need to express ourselves, when we are less than a year old and store them in our brains in a „mental dictionary'. In this way, we can understand words when we hear them and say them when we need to. We also learn the rules for putting words together into sentences as well as how to use letters and write them down.

According to Britannica Concise Encyclopedia, language is a system of conventional spoken or written symbols used by people in a shared culture to communicate with each other. A language both reflects and affects a culture's way of thinking, and changes in a culture influence the development of its language. Language is fundamental to a huge range of human activities, whether you're sitting and thinking, interacting with others at a social event, reading a book, working out

why an advert is funny — and the rest. When language is used, ideas are shared, and important information is passed between individuals verbally.

The concept of culture

Culture is the basic concept of cross-cultural communication.

Culture not only dictates who talks what, to whom, how, and why, but also helps to determine how communication proceeds and messages are encoded to transmit the intended meanings.

Culture is ‘the integrated pattern of human knowledge, belief and behavior that depends upon man's capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations.’

Culture 'the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious or social group‘. The term culture is taken from the technical vocabulary of anthropology, wherein it embraces the entire way of life of members of a community insofar as it is conditioned by that membership.

The term culture refers to all the learned and not given by nature characteristics common to a particular group of people. It is defined as:

Way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time (e.g. Youth / working-class / Russian / Roman / mass culture).

Ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society (e.g., He was a fervent admirer of Roman and Greek culture...).

A particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life (e.g. the rich history of African civilizations and cultures).

A system of communication, which consists of a set of sounds and written symbols used by the people of a particular country or region for talking or writing.

Primary cultural dimensions are:

- Patterns of thought – common ways of thinking, where thinking includes factual beliefs, values, norms, and emotional attitudes.

- Patterns of behavior – common ways of behaving, from ways of speaking to ways of conducting commerce and industry, where the behavior can be intentional/unintentional, aware/unaware or individual/interactive.
- Patterns of artifacts – common ways of manufacturing and using material things, from pens to houses, where artifacts include dwellings, tools, machines or media. The artifactual dimension of culture usually given special attention in museums.
- Imprints in nature – the long lasting imprints left by a group in the natural surroundings, where such imprints include agriculture, trash, roads or intact/ruined human habitations.

Pragmatics and the basic units of verbal communication: texts and speech acts

Pragmatics encompasses speech act theory, conversational implicature, talk in interaction and other approaches to language behavior in philosophy, sociology, and linguistics. It studies how the transmission of meaning depends not only on the linguistic knowledge (e.g. grammar, lexicon etc.) of the speaker and listener, but also on the context of the utterance, knowledge about the status of those involved, the inferred intent of the speaker, and so on.

In this respect, pragmatics explains how language users are able to overcome apparent ambiguity, since meaning relies on the manner, place, time etc. of an utterance. The ability to understand another speaker's intended meaning called pragmatic competence.

Speech act is a technical term in linguistics and the philosophy of language. It can be defined as an utterance, in terms of a speaker's intention, and the effect it has on a listener.

A common example of a speech act is when a priest says, "I now pronounce you man and wife" in a marriage ceremony and thereby enacts a marriage contract. When we speak, our words do not have meanings in and of themselves. They are very much affected by the situation, the speaker and the listener. Thus, words alone do not have a simple fixed meaning. Speech acts are communicative acts performed through the oral or written use of language.

Speech Act Theory, pioneered by John Langshaw Austin and further developed by John R. Searle, centers around the idea of the performative, a type of utterance that performs the very action it describes. Speech act theory broadly explains utterances as having three parts or aspects: locutionary, illocutionary and perlocutionary acts.

Locutionary act is the act of using a referring expression (e.g., a noun phrase) and a predicating expression (e.g., a verb phrase) to express a proposition. For instance, in the utterance "You should stop smoking", the referring expression is you and the predicating expression is stop smoking. According to John L. Austin's doctrine in performing a locutionary act, we shall also perform such an act as:

asking or answering a question;

giving some information or an assurance or a warning - announcing a verdict or an intention;

pronouncing sentence;

making an appointment or an appeal or a criticism; identifying or giving a description.

Illocutionary act is the performance of an act in saying something (vs. the general act of saying something). An illocutionary act is a complete speech act, made in a typical utterance, that consists of the delivery of the propositional content of the utterance (including references and a predicate), and a particular illocutionary force, whereby the speaker asserts, suggests, demands, promises, or vows. The illocutionary force is the speaker's intent as in a true 'speech act', e.g., informing, ordering, warning, undertaking, greeting (in saying, "Hi John!", for instance), apologizing ("Sorry for that!"), describing something ("It is snowing"), asking a question ("Is it snowing?"), making a request and giving an order ("Could you pass the salt?" and "Drop your weapon or I'll shoot you!"), or making a promise ("I promise I'll give it back") are typical examples of "speech acts" or "illocutionary acts". An elementary speech act consists of a propositional content and an illocutionary force. Illocutionary force concerns the act the speaker intends to do in performing the speech act.

Perlocutionary acts are speech acts that have an effect on the feelings, thoughts or actions of either the speaker or the listener. In other words, they seek to change minds! Unlike locutionary acts, perlocutionary acts are external to the performance: inspiring, persuading or deterring.

The further development of the theory by J. R. Searle states that speaking a language is performing speech acts, acts such as making statements, giving commands, asking questions, making promises, and so on. He offers four basic categories of speech acts: utterances, propositional utterances, illocutionary utterances and perlocutionary utterances. These are not separate and independent of one another.

An utterance is a spoken word or string of spoken words. At the simplest level, to utter is simply to say a word with no particular forethought or intention to communicate a meaning: a brown cat.

Propositional utterances need not be sentences, and they do not have to intend anything. Any phrase that identifies or specifies something is a propositional utterance.

An illocutionary utterance is spoken with the intention of making contact with a listener. Illocutionary utterances are usually sentences that contain propositional utterances, that is, they refer to things in the world – but it is their intentional nature that of the most importance. Illocutionary speech acts may be intended to provide information, solicit answers to questions, give praise, and so on, but they don't necessarily require that the listener change his or her behavior.

Perlocutionary utterances, on the other hand, do attempt to effect a change. As with the others, perlocutionary speech acts are utterances; they include propositions, and they intend interaction with the receiver.

Furthermore, J.R. Searle in his book Speech Acts identifies five illocutionary/perlocutionary points:

Assertives are the statements judged as true or false because they describe a state of affairs in the world.

Directives are statements that attempt to make the other person's actions fit the propositional content.

Commissives are statements that make the speaker commit to a course of action as described by the propositional content.

Expressives are statements used to express the “sincerity condition of the speech act”. Declaratives are statements that attempt to change the world by “representing it as having been changed”.

Therefore, the illocutionary force and the propositional content of a speech act determine conditions of success and satisfaction in verbal communication. In addition, we can say that the study of speech acts has illuminated social language interactions. It covers things that semantics has overlooked and has given new insights into written and oral texts understanding.

Language and culture

Language is a complex code, broadly constructed and extensively shared, that allows a group of human beings to communicate their thoughts to one another. A major advantage of human language being a learned symbolic communication system is that it is infinitely flexible. Meanings can be changed and new symbols can be created. This is evidenced by the fact, that new words invented daily and the meaning of old ones changes. This allows us to respond linguistically to major environmental, historical, and social changes.

Language does not exist apart from culture, that is, from the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives. Culture (from the Latin cultura stemming from colere, meaning "to cultivate,") generally refers to patterns of human activity and the symbolic structures that give such activities significance and importance.

Different definitions of "culture" reflect different theoretical bases for understanding, or criteria for evaluating, human activity.

Culture can be defined as all the behaviors, arts, beliefs and institutions of a population that are passed down from generation to generation.

Culture has been called "the way of life for an entire society." As such, it includes codes of manners, dress, language, religion, rituals, norms of behavior such as law and morality, and systems of belief as well as the arts and gastronomy.

Culture is symbolic. In addition, the best example of this is language. The most important symbolic aspect of culture is language – using words to represent objects and ideas. Through language, humans are able to transmit culture from one generation to another. In particular, language makes it possible to learn from cumulative, shared experience. Without it, one could not inform others about events, emotions, and other experiences to which they were not a party. Language is both, part of culture as well as the medium by which culture defined and described.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения / Basics of crosscultural communication / В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. – 48 с.

2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. – Минск, БГУ, 2006. –50 с.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

4. Gao, F. Language is Culture / F. Gao // On Intercultural Communication. Journal of Language and Linguistics, Volume 5, Number 1, 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: http:// www.jllonline.co.uk/journal/5_1/3LingGao. – Date of access: 30.10.2018.

**Lecture 2**

LANGUAGE, CULTURAL STUDIES AND ANTHROPOLOGY. CROSSCULTURAL COMMUNICATION IN A GLOBAL CONTEXT

1. The role of cultural linguistics in study of communication processes of speech generation and perception.

2. Language as a part of culture.

3. Anthropology as the study of cultural variation among humans. Basic targets of cultural anthropology.

4. The main reasons for cross-cultural communication interest in the modern world: immigration growing; international trade activities; global economy; popularity of the Internet.

The role of cultural linguistics in study of communication processes of speech generation and perception

Cultural linguistics (Ethnolinguistics) refers to a related branch of linguistics that explores the relationship between language, culture, and conceptualization. Cultural linguistics draws on, but is not limited to, the theoretical notions and analytical tools of cognitive linguistics and cognitive anthropology.

It studies the way perception, a process used to sort out the environment, and conceptualization influences languages, and shows how this is linked to different cultures and societies. Our sensory perception organs filter out some information from our observable environment, and as information is being perceived, it is conceptually categorized for storage and retrieval.

Cultural linguistics attempts to understand language as a subsystem of culture and examine how various language features reflect and embody culture. ‘Culture’ here is meant in the anthropological sense as a system of collective beliefs, worldviews, customs, traditions, values and norms shared by the members of a cultural group.

Linguistic utterances present more than observations on perceived reality: they can express mental states, imagined scenes, hypotheses, and pragmatic intentions. Cultural linguistics states prisms through which information passes before an utterance is pronounced. They are sensory perception organs, conceptual process, construal, mental states, imagined scenes, hypotheses, pragmatic intention.

Central to the approach of cultural linguistics are notions of "cultural schema" and "cultural model". It examines how various features of language encode cultural schemas and cultural models. In cultural linguistics, language is viewed as deeply

entrenched in the group-level, cultural cognition of communities of speakers. The approach of cultural linguistics has been adopted in several areas of applied linguistic research, including intercultural communication, second language learning.

Language is a part of culture

Language is a part of culture because language is the vehicle for nearly every type of cultural expression. Even seemingly, wordless artifacts in media such as music, dance, food, costume and handicrafts are ultimately transmitted from one generation to the next via lessons, apprenticeships, recipes and instructions that are expressed using language.

Cultural concepts are embedded in language, and the architecture of each language contains culturally specific features. These include both lexical and grammatical characteristics. The lexical characteristics are often the most obvious and tend to attract more attention.

Some social scientists consider that without language, culture would not be possible. Language simultaneously reflects culture, and is influenced and shaped by it. In the broadest sense, it is also the symbolic representation of a people, since it comprises their historical and cultural backgrounds, as well as their approach to life and their ways of living and thinking.

Brown, H. Douglas describes the two as follows: ‘A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.’ In a word, culture and language are inseparable.

Many linguists exploring the relationship between language and culture hold the view that language and culture are two symbolic systems. Everything we say in language has meanings, designative or sociative, denotative or connotative. Every language form we use has meanings, carries meanings that are not in the same sense because it is associated with culture and culture is more extensive than language.

Thus, people of different cultures can refer to different things while using the same language forms. For example, the word dog in English and gou in Chinese, refer to the same kind of animal. However, most English people associate dog with man's best friend, a good companion, a pet. Most Chinese people, by contrast, associate gou with watchdogs, defending the household from thieves. Being culturally loaded, English words and their Chinese translations (or vice versa) are seldom equivalents, and often give rise to different associations or images.

If language does mirror cultural reality, it would follow that changes in a culture will eventually be reflected in changes in the language. We see this happening all around the world today, including in the English language. In cultural linguistics, language is viewed as deeply entrenched in the group-level, cultural cognition of communities of speakers. Thus far, the approach of cultural linguistics has been adopted in several areas of applied linguistic research, including intercultural/cross-cultural communication and second language learning.

Cultural anthropology

Cross-cultural communication is a combination of many scholarly fields. As a science, cross-cultural communication tries to bring together such seemingly unrelated disciplines as communication, psychology, cultural linguistics, learning theories and cultural anthropology.

Cultural anthropology is a branch of anthropology focused on the study of cultural variation among humans, collecting data about the impact of global economic and political processes on local cultural realities. As a rule, cultural anthropologists focus on norms and values.

Anthropologists have argued that culture is "human nature", and that all people have a capacity to classify experiences, encode classifications symbolically (i.e. in language), and teach such abstractions to others. Since humans acquire culture through the learning processes of enculturation and socialization, people living in different places or circumstances develop different cultures. Anthropologists have also pointed out that through culture people adapt to their

environment in non-genetic ways, so people living in different environments will often have different cultures.

Much of anthropological theory has originated in an appreciation of and interest in the tension between the local (particular cultures) and the global (a universal human nature, or the web of connections between people in distinct places/circumstances).

Anthropologists have found that learning about how people categorize things in their environment provides important insights into the interests, concerns, and values of their culture.

Cultural anthropological research projects are usually designed to learn about the culture of another society through fieldwork and first hand observation in that society. This is ethnography, the study and systematic recording of human cultures. The work of many ethnographers, who wrote about similar cultures compared to discover what these peoples have in common, known as ethnology. Through a variety of theoretical approaches and research methods, anthropologists today study the cultures of people in any part of the world including those of industrial and "post-industrial" societies.

Cross-cultural communication in global context

Growing Immigrant Population At least 175 million people (2.5 percent of the world’s population) now live outside their countries of birth – not as refugees but as migrants who earn their living in one country while being citizens of another.

Growing International Trade American businesses big and small are clamoring to reap the benefits of selling their goods and services on the global markets.

With Russia, Eastern Europe and China in the last couple of decades, and now even Cuba slowly opening its doors to the outside world, US companies have been some of the first to send its eager representatives to set up branches, create joint ventures, pick distributors, or build new production facilities overseas.

All these new ventures have at least one common thread – they all involve communications with people from other cultures, be it as employees, partners, or

clients. The track record of these communications is rather discouraging, however: failure strikes 70% of all international joint ventures, and the most frequently cited reason for the dismal rate is – culture clash. This clash is especially jarring for newcomers to the international arena who, with built up confidence from their successful domestic dealings, expect the process to be mostly — rewind and replay, just in different countries. Therefore, their preparation may go as far as learning some simple words and gestures from their target market, maybe look up the currency exchange rates.

The Global Economy The advent of the global economy is changing the fundamental nature of our governments, businesses, organizations and populations. We are no longer constrained by state boundaries, but we have all become part of an interdependent international network.

Growing Popularity of the Internet and Other Communication Tools

The Internet continues its triumphant march across the globe, bringing information, knowledge and free communications to anyone with an access to a computer and a phone line.

Thus, the world is fast becoming a global village, and communicating across cultures has become an inevitable reality. On one hand, cross-cultural communication or intercultural communication presents a fine opportunity to foster global peace and prosperity as we mine the potential value of cultural diversity. On the other hand, it can present unpleasant consequences if not well managed. The latter seems more prevalent in our world today; because of the barriers, cultural diversity imposes on intercultural communication. Intercultural or cross-cultural communication barriers such as anxiety, uncertainty, stereotyping, and ethnocentrism are caused by inadequate cultural knowledge and the lack of intercultural communicative skills.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения / Basics of crosscultural communication / В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. – 48 с.

2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. – Минск, БГУ, 2006. – 50 с.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

**Lecture 3**

VERBAL AND NONVERBAL ASPECTS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

1. Verbal aspect of cross-cultural communication
2. Language and thought: the Sapir-Whorf hypothesis
3. Nonverbal aspect of cross-cultural communication

Verbal aspect of cross-cultural communication

Verbal communication can be defined as communicating your thoughts through words. Such thoughts may be ideas, opinions, directions, dissatisfaction, objections, your emotions and pleasures.

There are two types of verbal communication written communication and oral communication (speaking).

Written cross-cultural communication is the ability to write effectively in a range of contexts and for a variety of different audiences and purposes, with a command of a foreign language. This includes the ability to tailor your writing to a given audience, using appropriate styles and approaches. It also may encompass electronic communication such as SMS, e-mail, discussion boards, chat rooms and instant messaging.

Written cross-cultural communication requires background skills such as academic writing, revision and editing, critical reading and presentation of data.

Effective and correct written communication across cultures is required to avoid misunderstandings, confusion and distortions of facts and to establish harmony among all the concerned people and departments.

So written message should be clear, purposeful and concise with correct grammar and words, to avoid any misinterpretation. The effectiveness of written communication depends on the style of writing, vocabulary used, grammar, clarity and precision of language.

Writing is a marvelous and inexhaustible fountain of knowledge and wisdom, a fountain that never runs dry though it is constantly in use. "What is written by the pen cannot be erased by the axe", says the folk proverb. A unit of writing is a text.

To be successful, written communication should be understandable, brief, truthful and comprehensive. The main advantages and disadvantages of written communication are as follows:

Merits of written communication:

It ensures transmission of information in uniform manner.

It provides a permanent record of communication for future reference.

It is an idealistic way of conveying long messages.

It ensures little risk of unauthorized alteration in the message.

It tends to be comprehensive, obvious and accurate.

It is well suited to express messages to a large number of persons at the same time.

- It can be quoted as legal evidence in case of any disputes.

Demerits of written communication:

- It is costly and time consuming.
- It becomes difficult to maintain privacy about written communication.
- It is rigid and does not provide any scope for making changes for inaccuracies that might have crept in.
- It is very formal and lacks personal touch.

- It boosts red-tapism, the practice of requiring excessive paperwork and procedures, before official action, can be considered or completed and involves so many formalities.
- It may be represented in a different way, by different people.

Oral communication is the ability to explain and present your ideas in clear English, to diverse audiences. It is one way for people to communicate face-to-face. Oral communication or speaking requires the background skills of presenting, audience awareness, critical listening and body language.

Speech is the vocalized form of human communication. Speech consists of the following:

- Articulation.

How speech sounds are made (e.g., children must learn how to produce the "r" sound in order to say "rabbit" instead of "wabbit").

- Voice.

Use of the vocal folds and breathing to produce sound (e.g., the voice can be abused from overuse or misuse and can lead to hoarseness or loss of voice).

- Fluency.
- The rhythm of speech (e.g., hesitations or stuttering can affect fluency).

Most contemporary linguists work under the assumption that spoken language is more fundamental than written language. This is because:

- Speech appears to be universal to all human beings capable of producing and hearing it, while there have been many cultures and speech communities that lack written communication.
- Speech evolved before human beings invented writing.

People learn to speak and process spoken languages more easily and much earlier than writing.

- Speech uses words to convey meaning according to linguistic rules.
- Speech is an external component of verbal communication, because speech modifies the physical environment that exists outside of a person.

- Speech is the physical manifestation of meaning and language that occurs in the form of words, parts of words or groups of words.
- Speech is a symbolic or linguistic system that commonly occurs with sound, but sound is not necessary for speech.
- People process and comprehend speech sounds while experiencing speech in real time. People create spontaneous speech with sound by simultaneously conceptualizing information and formulating linguistic messages.

Oral cross-cultural communication can also be looked at in two major areas: interpersonal and public. Since the majority of speaking is an interpersonal process, to communicate effectively we must not simply clean up our language, but learn to relate to aliens. Interpersonal communication generally refers to a two-way exchange that involves both talking and listening.

Cross-cultural speaking can be used as a tool to accomplish our objectives. Here are some things, which will make an effective cross-cultural communicator:

- Become aware of what you are saying.
- Apply the same process you use in written communication when you are communicating orally.
- Before you speak, think about your purpose, your main idea, and your audience.
- Organize your thoughts in a logical way.
- Decide on a style that that suits the occasion and then edit your remarks mentally.
- As you speak, watch the other person to see whether your message is making the desired impression. If not, revise it and try again.

Besides, various situations call for different oral speaking styles that will suit to a special occasion:

1. Expressive style is spontaneous, conversational, and uninhibited. Use this when you are expressing your feelings, joking, complaining, or socializing.

For example, "No way am I going to let that nerd force an incentive-pay plan on UPS workers."

2. Directive style is an authoritative and judgmental style. We use this style to give orders, exert leadership, pass judgment, or state our opinions.

For example, "I want Mike Romig to explain the new pay plan to each manager."

3. Problem-solving style is rational, objective, unbiased, and bland. This is the style, most commonly, used in business dealings. We use it when we are solving problems and conveying routine information.

For example, "Stacy Lee might be able to present the plan more favorably."

4. Meta style is used to discuss the communication process itself. Meta language enables us to talk about our interactions. For example, "We seem to be having a hard time agreeing on the specifics of the incentive-pay plan."

Language and thought: the Sapir-Whorf hypothesis

The key component of verbal communication is language. Philosophers and linguists recognize language as a means by which speakers convey the content of their thoughts to others and they are trying to answer the following questions:

Do the languages we speak shape the way we see the world, the way we think, and the way we live our lives? Do people who speak different languages think differently simply because they speak different languages?

Many thinkers have urged that large differences in languages lead to large differences in experience and thought. They hold that each language embodies a worldview, with quite different languages embodying quite different views, so that speakers of different languages think about the world in quite different ways.

In the 1920s, Edward Sapir expressed his conclusions thus: “Human beings do not live in the objective world alone nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two

languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached.”

In other words, the particular language you speak affects the ideas you can have: the linguistic relativity hypothesis.

Sapir’s student Benjamin Lee Whorf came to be seen as the primary proponent of the hypothesis, because he published observations of how he perceived linguistic differences to have consequences in human cognition and behavior. Whorf extended Sapir's idea and illustrated it with examples drawn from both his knowledge of American Indian languages and from his fire-investigation work experience.

The stronger form of the hypothesis, proposed by Whorf, is known as linguistic determinism. According to Sapir and Whorf our thoughts are rooted in language, so we can think about something only if we have a word or words for it. This idea implies that if we do not have a word for a particular concept, then we cannot experience that concept. It also implies that people will see the world differently because of the differences in their languages.

Thus, the Sapir-Whorf Hypothesis states that there are certain thoughts of an individual in one language that cannot be understood by those who live in another language.

A strong version of the hypothesis holds that language determines thought and linguistic categories limit and determine cognitive categories. A weaker version states, that linguistic categories and usage influence thought and certain kinds of non-linguistic behavior.

Nonverbal aspect of cross-cultural communication

Nonverbal communication includes the overall body language of the person who is speaking, which will include the body posture, the hand gestures, and overall body movements. The facial expressions also play a major role while communication since the expressions on a person’s face say a lot about his/her mood. On the other hand gestures like a handshake, a smile or a hug can independently convey emotions.

Nonverbal communication can also be in the form of pictorial representations, signboards, or even photographs, sketches and paintings.

The power of nonverbal communication cannot be underestimated. It was stated, that the messages we send through our posture, gestures, facial expression, and spatial distance account for 55% of what is perceived and understood by others. In fact, through our body language we are always communicating, whether we want to or not!

It is widely accepted that nonverbal communication cues can play five roles:

- Repetition: they can repeat the message the person is making verbally
- Contradiction: they can contradict a message the individual is trying to convey
- Substitution: they can substitute for a verbal message. For example, a person's eyes can often convey a far more vivid message than words and often do
- Complementing: they may add to or complement a verbal message. A boss who pats a person on the back in addition to giving praise can increase the impact of the message
- Accenting: they may accent or underline a verbal message. Pounding the table, for example, can underline a message.

Nonverbal messages are the primary way that we communicate emotions, they include:

Kinesics is the interpretation of body language such as facial expressions and gestures — or, more formally, nonverbal behavior related to movement, either of any part of the body or the body as a whole

Kinesics' communication involves muscle or body movement.

- Facial Expression:

The face is perhaps the most important conveyor of emotional information. A face can light up with enthusiasm, energy, and approval, express confusion or boredom, and scowl with displeasure.

The eyes are particularly expressive in telegraphing joy, sadness, anger, or confusion. Consistent eye contact can indicate that a person is thinking positively of

what the speaker is saying. It can also mean that the other person does not trust the speaker enough to "take his eyes off" the speaker. Lack of eye contact can indicate negativity. Disbelief is often indicated by averted gaze, or by touching the ear or scratching the chin. When a person is not being convinced by what someone is saying, the attention invariably wanders, and the eyes will stare away for an extended period. Making direct eye contact is a sign of disrespect in some cultures. In other cultures, refusing to make direct eye contact is a sign of disrespect. Many Asians may be reluctant to make eye contact with an authority figure. For example, when greeting a Chinese, it is best to avoid prolonged eye contact as a sign of respect and deference.

Many Middle Easterners have what North Americans and Europeans consider "languid eyes." It may appear that the person's eyes are half closed, but this does not express disinterest or disrespect. In Ghana, young children should not to look in the adult eyes, because to do so would be considered an act of defiance. In Latin America, good eye contact is important in both social and business situations.

Sometimes kinesics' symbols cause frustration in cross-cultural encounters. North American eye contact is far too intense for a Filipino, who tends to break eye contact early. The Filipino breaks eye contact: (1) to show subordination to authority, (2) to differentiate roles such as man and woman or adult and child, and (3) to indicate that staring is not proper behavior. The North American, even though placing low value on staring, encourages eye contact to show respect and trustworthiness.

Although smiling is an expression of happiness in most cultures, it can also signify other emotions. Some Chinese, for example may smile when they are discussing something sad or uncomfortable.

Winking has very different connotations in different cultures. In some Latin American cultures, winking is a romantic or sexual invitation. In Nigeria, Yorubas may wink at their children if they want them to leave the room. Many Chinese consider winking rude.

In Hong Kong, it is important not to blink one's eyes conspicuously, as this may be seen as a sign of disrespect and boredom.

Expressions of pain or discomfort such as crying are also specific to various cultures; some cultures may value a stoic affect while others may encourage a more emotive state.

- Postures and Gestures:

Our body postures can create a feeling of warm openness or cold rejection. Posture deals with:

how the body is positioned in relation to another person or group of persons (for example, leaning stance, posture, standing, sitting, etc.) and how they are positioned relative to each other various body parts (e.g. leg imposed on the leg, hand in pocket, etc.);

how the body looks like (for example, whether it is large, has a broad back, weak legs, large head, etc.).

For example, when someone faces us, sitting quietly with hands loosely folded in the lap, a feeling of anticipation and interest is created. A posture of arms crossed on the chest portrays a feeling of inflexibility. The action of gathering up one's materials and reaching for a purse signals a desire to end the conversation.

In many cultures throughout the world, it is impolite to show the bottom of the shoe, which is often dirty. Therefore, one should not sit with the foot resting on the opposite knee.

In Argentina, standing with the hands on the hips suggests anger, or a challenge.

In many cultures, slouching or poor posture is considered to be disrespectful. For example, good posture is important in Taiwan, with Taiwanese men usually sitting with both feet firmly fixed to the floor.

Proxemics

Edward Hall defined proxemics in the 1950's and 1960's when he investigated man's use of personal space in contrast with fixed and semi-fixed feature space. Fixed feature is what it is fixed has in unmovable boundaries. Semi-

fixed is fixed boundaries that can be moved like furniture. Proxemics can be divided in two other ways, physical and personal territory.

Physical territory is like desks that are in front of the room of a classroom instead of center. An example of the proxemic concept is that of stepping behind the desk of an associate at work and invading the personal zone.

Social distance (personal territory) between people is reliably correlated with physical distance, as are intimate and personal distance, according to the following delineations:

generally, if you are closer than arm's reach, then you are in someone's personal space. Respecting people's intimate space involves not invading it with objects like bags or jackets or with body parts unless they are welcomed. Intimate space is closer than 50 centimeters (18 inches), social is at around 50 centimeters (18 inches) — 1.5 meters (5 feet) and casual (for strangers) is at 1.5 — 3 meters (5-10 feet). These distances differ from culture to culture; in China for example, they are smaller. Compared to most people in the U.S., Latin Americans are accustomed to standing and sitting close to people who are not well known to them. People from the Middle East may stand quite close when talking with each other. In some Muslim cultures, a woman may be alarmed if a man, even a male physician, stands or sits too close to her.

Haptics

Research has found that touching can create both positive and negative feelings. Your feelings are positive when the touch is perceived to be natural. A person gets the opposite feeling when the touch is perceived to be manipulative or insincere. Touch is experienced in many ways. Handshakes, pats, and kisses are just a few of the ways one can communicate by touching.

In some cultures, light touching of the arm or a light kiss to the cheek is very common, even among people who have just met. People from Latin America and Eastern Europe may be very comfortable with this kind of touching, whereas people from many Asian cultures may prefer less physical contact with acquaintances.

Paralanguage: nonverbal cues of the voice

Paralanguage is the study of nonverbal cues of the voice. Various acoustic properties of speech such as tone, pitch and accent, collectively known as prosody, can all give off nonverbal cues. Paralanguage may change the meaning of words.

The voice set is the context in which the speaker is speaking. This can include the situation, gender, mood, age and a person's culture.

The voice qualities are volume, pitch, tempo, rhythm, articulation, resonance, nasality, and accent. They give each individual a unique "voice print".

Vocalization consists of three subsections: characterizers, qualifiers and segregates. Characterizers are emotions expressed while speaking, such as laughing, crying, and yawning. A voice qualifier is the style of delivering a message - for example, yelling, "Hey stop that!" as opposed to whispering, "Hey stop that". Vocal segregates such notify the speaker that the listener is listening.

Chronemics is the study of the use of time in nonverbal communication. Time, or chronemics, can be used very differently with respect to individuals and even cultures. Time perceptions include punctuality, willingness to wait, and interactions. Time use affects lifestyles, daily agendas, speed of speech and movements, how long people are willing to listen, etc.

There are different perceptions about time usage and its value. Cultures differ in their usage of time. For example, in European and American societies, when men interacting with women, generally control the time use, talk more than women and interrupt more than women. In the business world, Americans are expected to arrive to meetings on time and, usually, even early. On the other hand, they arrive late to parties and dances.

The way time is used can provide information about people as individuals. The terms polychronic and monochronic are used to describe how we understand and use time as well as how time affects our attitudes, behaviors and communication. In The Silent Language (1959), Edward T. Hall used the term polychronic to describe the preference for doing several things at once. Conversely, monochronic refers to an individual’s preference to do their activities one by one.

In sum, nonverbal behavior may supplement or replace verbal communication. Second, nonverbal behaviors may regulate interaction. Third, nonverbal behavior is more powerful than verbal behavior in expressing relationship-level meanings. Finally, nonverbal communication reflects and expresses cultural values.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения = Basics of cross-cultural communication / сост. В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. – 48 с.

2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / И. Р. Мархасев, В.А. Зайцева. – Минск, БГУ, 2006. –50 с.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

**Lecture 4**

CROSS-CULTURAL COMPETENCE

1. Cultural competence
2. Cross-cultural competence acquisition
3. Communicative competence
3. Cross-cultural competence as a developmental process
4. Model of cross-cultural competence

Cultural Competence

Cultural Competence helps to understand how and why people think, act and do in the way they do and what they think of you.

The word culture is used because it implies the integrated patterns of human behavior that includes thoughts, communications, actions, customs, beliefs, values, and institutions of racial, ethnic, religious, or social groups.

The word competence is used because it implies having the capacity to function in a particular way: the capacity to function within the context of culturally integrated patterns of human behavior defined by a group.

Culture is akin to looking through the one-way mirror; everything we see is from our own perspective. It is only when we join the observed on the other side of the mirror, it is possible to see ourselves and others clearly; however, getting to the other side of the glass presents many challenges.

According to T. Cross and his colleges cultural competence is a set of congruent behaviors, attitudes, and policies that come together in a system, agency or among professionals and enable that system, agency or those professions to work effectively in cross-cultural situations.

Cultural competence referring to an ability to interact effectively with people of different cultures comprises four components (Stavans, I. (1995) The Hispanic Condition:

Reflections on Culture and Identity in America. Harper Collins):

1. Awareness of one's own cultural worldview.

Acquisition of cross-cultural awareness is closely connected with language teaching recognizing that the aims are:

- to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures;
- to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors; - to help them to see that such interaction is an enriching experience.

A lack of cross-cultural awareness can result in misinterpretations, which may cause offense.

2. Attitude towards cultural differences.

Attitudes / Beliefs presuppose that the culturally competent individual is:

- aware of and sensitive to her/his own cultural heritage and respects and values different heritages;

- aware of her/his own values and biases and how they may affect perception of other cultures;
- comfortable with differences that exist between her/his culture and other cultures' values and beliefs;
- sensitive to circumstances (personal biases, ethnic identity, political influence, etc.) that may require seeking assistance from a member of a different culture when interacting with another member of that culture.

3. Knowledge of different cultural practices and worldviews. Knowledge is meant that the culturally competent individual must:

- have a good understanding of the power structure in society and how non-dominant groups are treated;
- acquire specific knowledge and information about the particular group(s) she/he is working with;
- be aware of institutional barriers that prevent members of disadvantaged groups from using organizational and societal resources.

4. Cross-cultural skills. Skills accept that the culturally competent individual can:

- Generate a wide variety of verbal and nonverbal responses when dealing with difference.
- Send and receive both verbal and nonverbal messages (body language) accurately and appropriately.
- Exercise intervenes appropriately and advocate on behalf of people from different cultures.

Besides these four components we should aware that as one goes through the cycle of adjustment in a new culture, her/his cultural competence increases in accordance with certain adjustment stages:

- Unconscious incompetence. At this stage, you are unaware of culture differences. It does not occur to you that you may be making mistakes or that you might be misinterpreting much of the behavior going on around you.

- Conscious incompetence. You now realize there are differences between how you and local people behave, though you understand very little about these differences, how numerous they might be, etc.
- Conscious competence. You know cultural differences exist, you know what some of those differences are, and you adjust your behavior accordingly. You have to make a conscious effort to behave in culturally appropriate ways.
- Unconscious competence. You no longer have to think about what you're doing in order to do the right thing. It takes little effort for you to be culturally sensitive.

Thus, it is apparent that personal awareness, knowledge of other cultures, and application of that knowledge are necessary elements of cross-cultural competence.

Operationally defined, cultural competence is the integration and transformation of knowledge about individuals and groups of people into specific standards, policies, practices, and attitudes used in appropriate cultural settings to increase the quality of services; thereby producing better outcomes (Davis, 1997 referring to health outcomes).

Cross-cultural competence acquisition

It is a mistake to think that effective cross-cultural communicators are born, that some people have a natural talent and others do not. Cross-cultural communication is based on interpersonal one demanding five skills that should be acquired.

They are: (1) developing a range of communication skills; (2) adapting communication appropriately, which implies to consider personal goals, context, and the people with whom we communicate; (3) engaging in dual perspective, which is understanding both our own and another person's perspective, beliefs, thoughts, or feelings (Phillips & Wood, 1983); (4) monitoring communication, which is the capacity to observe and regulate your own communication; (5) committing to effective and ethical interpersonal communication requires that you invest energy in communicating ethically with others as unique human beings.

Thus cross-cultural communication demands cross-cultural competence that involves ability in three areas or domains. These are:

- The ability to establish and maintain relationships.
- The ability to communicate with minimal loss or distortion. • The ability to collaborate in order to accomplish something of mutual interest or need.

Cross-cultural competence as it defined by E.W. Lynch and M.J. Hanson in their work "Changing demographics: Implications for training in early intervention, Infants and

Young Children" (1993) means "the ability to think, feel, and act in ways that acknowledge, respect, and build upon ethnic, sociocultural, and linguistic diversity". It is apparent that cross-cultural competence has multiple components that address attitudes, knowledge, skills, and actions.

This definition assumes that all individuals and groups are diverse and does not imply that one group is normative. It also acknowledges, that sociocultural factors often play as great or greater a role in people's shared or unshared experience as their ethnicity, language, or culture.

Being competent in cross-cultural functioning means to learn new patterns of behavior and apply them effectively in the appropriate settings. We cannot consider crosscultural competence without its two primary components. They are cultural and communicative competences.

Communicative Competence

Communicative competence in nowadays cross-cultural communication is mainly based on English, as the main language in international relations, education and business. At present people all over the world, mainly learn English for practice usage: for traveling, meeting new people acquainting with literature and art of other countries, using internet, entering international educational institutions and cooperating with partners from other countries.

Communicative competence includes grammatical competence (sentence level grammar), socio-linguistic competence (an understanding of the social context in which language is used), discourse competence (an understanding of how

utterances are strung together to form a meaningful whole), and strategic competence (a language user's employment of strategies to make the best use of what s/he knows about how a language works, in order to interpret, express, and negotiate meaning in a given context).

Linguistic approaches to determining cross-cultural communicative competence have been outlined by Knapp (1998) and Knapp-Pothoff (1997). In their approach, this competence is understood as the ability to achieve an equally successful understanding with members of other cultures and communication networks as with one's own. In detail, this means the ability to anticipate and compensate for unforeseeable problems arising from strangeness. Components of this ability are, at least:

- A specific knowledge of patterns of communicative action and interpretation in one's own as well as in the relevant foreign language and culture.
- General knowledge about the relation between culture and communication (including the dependence of human thinking and acting on culture-specific cognitive schemata, the dimensions in which cultures can differ, the specific limitations of the above-mentioned types of communication etc.).
- A stock of interaction-stabilizing strategies (e.g. for establishing common ground on the relationship level, for the metacommunicative, making good of errors etc.).

Therefore, the main purpose of studying English nowadays is communicative competence that is based on a range of others competences:

- Linguistic competence – knowledge of the language system, rules of language units functionality and ability of understanding and expressing ideas in written or oral forms using this system.
- Speech/Social-linguistic competence – knowledge of forming and formulation ideas using language, usage of this means for understanding the ideas of other people and for expressing one's ideas.

- Social-cultural competence – knowledge of national cultural characteristics of social and speech norms of conduct, customs, traditions, etiquette, social stereotypes, history, culture etc. and the means of applying this knowledge.
- Social competence – ability to get into communication with other people, to orient in intercourse, situation, to express thoughts within one's intentions and the situation.
- Strategic competence – ability to fill the blanks in language knowledge (e.g. guess the meaning of unknown words from the context).

Therefore, communicative competence includes knowledge of linguistic forms, and ability to use the forms appropriately.

Cross-cultural competence as a developmental process

Competence is the final stage of cross-cultural understanding and signifies the ability to work effectively across cultures. Cross-cultural competency is beyond knowledge, awareness and sensitivity in that it is the digestion, integration and transformation of all the skills and information acquired through them, applied to create cultural synergy within the workplace. Researchers and theorists in cross-cultural communication continue to work toward unified theories of cross-cultural competence and communication.

The acquisition of cross-cultural competence is never complete and perfect, but to be a successful intercultural speaker and mediator requires complete and perfect competence for interacting with people of other cultures.

To quote John J. Pilch, achieving cross-cultural competence requires that communicators lower their defenses, take risks, and practice behaviors that may feel unfamiliar and uncomfortable. It requires a flexible mind, an open heart, and a willingness to accept alternative perspectives. It may mean setting aside some beliefs that cherished to make room for others whose value is unknown; it may mean changing what we think, what we say, and how we behave. T. Cross identifies five essential elements contribute to one's ability to become more culturally competent which include:

- Valuing diversity: it means accepting and respecting differences. People come from very different backgrounds, and their customs, thoughts, ways of communicating, values, traditions, and institutions vary accordingly. The choices, that individuals make, are powerfully affected by culture. Cultural experiences influence choices that range from recreational activities to subjects of study.

- Having the capacity for cultural self-assessment: through the cultural selfassessment process, we are better able to see how our actions affect people from other cultures. For instance, physical distance during social interactions varies by culture.

- Being conscious of the dynamics inherent when cultures interact: we should follow the appropriate cultural rules showing cultural respect to develop personal relationships. Being aware of the possible affects of the dynamics of differences allows us to provide a more productive cross-cultural communication.

- Having institutionalized culture knowledge.

- Having developed adaptations to an understanding of cultural diversity: this element of cultural competence specifically focuses on changing activities to fit cultural norms and adapt cultural practices.

Model of cross-cultural competence

Gaining cross-cultural competence is a long-term, developmental process that requires more than reading. It is an exciting, engaging, lifelong process of expanding horizons, thinking critically about issues of power and oppression and acting appropriately. It is a developmental process with a six-point continuum. Cultural competency is the ability to work, communicate and live across cultures and cultural boundaries.

As outlined by T. Cross, this process includes the following points: 1) cultural destructiveness, 2) cultural incapacity, 3) cultural blindness, 4) cultural pre-competence, 5) cultural competency and 6) cultural proficiency.

Each of the points along the continuum represents a way of responding to diversity:

- The most negative end of the continuum is represented by attitudes, policies, and practices that are destructive to cultures and consequently to the individuals within the culture. The cultural destructiveness hold beliefs or engage in behaviors that reinforce the superiority of one race or culture over another with the resultant oppression of the group viewed as inferior.
- Those operating at the point of cultural incapacity are less actively destructive but behave paternalistically, lack the skills to be effective with individuals from diverse groups, and often reinforce biased policies.
- Those who profess that culture, race, and/or language make no difference represent cultural blindness. Individuals and organizations at this point on the continuum actively seek to be nonbiased but in so doing may fail adequately to address the needs of the clients that they serve and implicitly or explicitly encourage assimilation.
- Individuals and organizations operating on the positive end of the continuum may first be described as culturally precompetent. Although the need for culturally competent policies, procedures, and people is recognized, it may not extend beyond tokenism or a search for ways to respond.
- Cultural competence, the next point on the continuum, is described as accepting and respecting differences and implementing policies that support these beliefs and commitment.
- At the final point on the continuum, cultural proficiency (advanced cultural competency), individuals and organizations seek to refine their approach and practice by learning more about diverse groups through research, dissemination, and a fully integrated workforce.

This model assumes that through personnel preparation, personal commitment, and systemic change, an individual can progress toward cultural proficiency.

Thus cultural competency develops over time and needs to be actively supported with awareness, knowledge (information necessary to interact

appropriately and effectively), specific skills (behavior necessary to interact appropriately and effectively) as well as polished through cross-cultural encounters.

So developing cross-cultural competence is an ongoing process that requires lifelong learning.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения / Basics of cross-cultural communication / В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. — 48 с.

2. Мархасев, И. Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / авт.-сост. И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. — Минск: БГУ, 2006. – 50 с.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

4. Pilch, J.J. Illuminating the World of Jesus Through Cultural Anthropology / J.J. Pilch [Electronic resource]. – Mode of access: http://www9.georgetown.edu/faculty/pilchj/CultJesus.htm. – Date of access: 04.01.2011.

**Lecture 5**

INTERACTION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE

1. Language as the most important symbolic aspect of culture.
2. Language and thinking.
3. Cultural thought patterns behind the language of communication.
4. Language as a collector of culture.

Language as the most important symbolic aspect of culture

Language does not exist in isolation; language is a part of culture. Language and culture are at the core of all human society.

Language is a symbolic system through which people communicate and through which they transmit culture. It contains the smallest units of sound that make a difference in meaning. (phonemes, which can alter meaning but have no meaning

by themselves.), specific sounds and sound combinations that seem to have meaning (morphemes), the patterns or rules by which morphemes are arranged into phrases and sentences.

We define language as a system of communication using sounds and/or gestures, which are put together according to certain rules, resulting in meanings that are intelligible to all who share that language.

For example, the word crying is a symbol, a combination of sounds to which we assign the meaning of a particular action and which we can use to communicate that meaning, whether or not anyone around us is actually crying.

Signals, unlike culturally learned symbols, are instinctive sounds and gestures that have a natural or self-evident meaning. Screams, signs, or coughs, for example, are signals that convey some kind of emotional or physical state.

Language symbols allow people to develop complex thoughts and to exchange those thoughts with others, to express one's ideas and feelings.

People may use one symbol, such as a single word, to represent many different ideas, feelings, or values.

Language and other forms of symbolic communication, such as art, enable people to create, explain, and record new ideas and information.

Linguists have found that although language is generally flexible and adaptable, established terminologies do tend to perpetuate themselves, reflecting and revealing the social structure and worldview of groups and people. For example, American English has a wide array of words having to do with conflict and warfare. It also features an abundance of militaristic metaphors, such as “conquering” space, “fighting” the “battle” of the bulge, carrying out a “war” against drugs, making a “killing” on the stock market, “shooting down” an argument, “torpedoing” a plan, “spearheading” a movement, “decapitating” a foreign government, or “bombing” on an exam, to mention just a few.

Besides the culture of a given society trains the members in the society how to behave. It also trains people to interpret things and forms a personality. All these

things are done through symbols of language – proverbs and sayings that express cultural identity.

The 'links' between the proverbs and cultural identity are reciprocal. Proverbs and sayings make explicit the nation's hidden constructs through its attitudes towards the concepts of space and time, through nation's relationship with such values as fate and destiny, power and hierarchy, directness and indirectness, modesty, risk taking, age, and other facets.

Proverbs and sayings of one language are symbolic aspects of culture, they demonstrate, shape and determine this or that cultural identity and dictate the rules and behavior codes for this very nation. For example, there would be little doubt that the following sayings are distinctly American: Time is money. First come, first served. Get to the point. Lost time is never found again. One today is worth two tomorrow. Here today, gone tomorrow. Eastern cultures do not appreciate haste and fast-paced life, either. For instance, the Japanese would advise: When in a hurry, take the roundabout route. The more haste - the less speed.

If the American culture presupposes that everyone has equal rights and possibilities, and their motto is: "We hold those truths to be self-evident, that all men are created equal," in high-context cultures, which are hierarchical and traditional societies, the concepts of shame and honor are much more important. The Chinese value of hierarchy and power is well expressed in the proverb: "When you are an anvil, hold still. When you are a hammer, strike at will".

Besides, language proverbs and sayings provide a key to understanding the nation's frame of mind, what stirs its emotions and provokes its thoughts; they can demonstrate how the national imagination links to the national identity and its peculiarities through memories, myths and meanings.

Thus, the most important symbolic aspect of culture is language—using words to represent objects and ideas. Through language, humans are able to transmit culture from one generation to another. In particular, language makes it possible to learn from cumulative, shared experience. Without it, one could not inform others about events, emotions, and other experiences to which they were not a party.

Language and thinking

Moreover, a language both reflects and affects a culture's way of thinking, and changes in a culture influence the development of its language.

Language is more than just a means of communication. It influences our culture and even our thought processes. Language provides us with many of the categories we use for expression of our thoughts, so it is therefore natural to assume that our thinking is influenced by the language, which we use.

People try to find answers to the questions whether we think in language, whether creatures without language can "think", and the way language shapes our concepts.

Speech begins in the brain. The size and complexity of the brain allows complex speech.

There are two main questions:

Is language acquisition a product of nature or nurture?

Which comes first – language or thought?

Common sense tells us that language is a useful tool for expressing thought, but that it is not necessary. Thus, child-development researchers have found that young children understand concepts before they have words to explain them and that they can assign objects to categories even when they do not have the relevant vocabulary.

Cultural thought patterns behind the language of communication

In order to communicate effectively across cultures, you need to understand the cultural thought patterns behind the language of communication.

The way we think equally depends on culture, and it is influenced by the culture. Different cultures are distinguished by various thought patterns.

What is a thought pattern? A thought-pattern expresses the interaction of a number of concepts. It represents a way to think about the underlying subject matter.

The most obvious example of a thought pattern is provided by language itself. As a thought-pattern, our language shapes our way of thinking in more ways than we could ever express. It influences how we hear information presented.

In 1966, Robert B. Kaplan introduced his cultural thought patterns approach based on contrastive rhetoric holds that people in different cultures organize their ideas differently.

English – (includes Germanic languages such as German, Dutch, Norwegian, Danish, and Swedish) portrayed by Kaplan graphically as an arrow. This style of communication may be viewed by other cultural groups as abrupt or inappropriate.

Semitic – (for example, Arabic or Hebrew) Thoughts are expressed in a series of parallel ideas, both positive and negative. Coordination is valued over subordination.

Oriental – (Languages of Asia) Communication is indirect, portrayed by Kaplan as a spiral. A topic is not addressed, but viewed from various perspectives working around and around the point. Largely, Asian communication is listening centered; the ability to listen (and a special talent for detecting various communicative cues) is treated as equally important as, if not more important than, the ability to speak.

Romance – (Latin-based languages such as French, Italian, Romanian and Spanish) portrayed as an arrow with sharp turns in the shaft. Communication often digresses. It is fine to introduce extraneous material, which adds to the richness of the communication.

Russian – Like Romance languages, Russian communication is often digressive. The digression may include a series of parallel ideas.

Habitual patterns of thought are manifested in communication behavior. Since our habits of thought are largely determined by culture, in cross-cultural situations we should see contrasts in these styles of communication. European Americans, particularly males, tend to use a linear style that marches from point to point, establishing links, and finally stating an explicit conclusion. When someone veers off this line, he or she is likely to hear a statement such as “I’m not quite following you,” or “Could we cut to the chase,” or “What’s the bottom line?”

A thought-pattern functions as a grid by trying to capture (= express) some kind of typical behavior. It functions as a form of "strategic mistake". By trying to

express something but not quite succeeding, it provokes a discussion about its own inappropriateness. In this way, a thought-pattern directs mental energy towards the process of making its distortions expressible, thereby inspiring a more informed calibration process between the different participators involved in its interpretation. Therefore, we can say that thought-patterns determine our communication behavior.

For example, American conversation resembles a tennis or volleyball match. You can either serve a new idea, or aim for the ball another player just hit. You have to move quickly; someone else may get there first. In contrast, Japanese conversation is like bowling. Everybody watches respectfully and quietly and takes turns. You don't expected to respond to the previous statement, but to aim at the conversation goals.

When the speaker and the listener have different cultural thought patterns, there is an increased likelihood for miscommunication and cross-cultural conflict. There are some strategies, which we should take into account to escape conflicts during communication between cross-cultural communicators:

- Take responsibility for the communication: When we communicate with others, it is very tempting to blame them for not understanding us. Surely, we with our outstanding oratory skills cannot be possible at fault. The problem with this attitude is that it does not achieve our outcome of getting the other person to comprehend what we are trying to say. When we take responsibility for getting a message across to others it frees us to do whatever it takes to achieve that result.
- Check non-verbal feedback – when you speak to someone do not assume that you are making yourself clear to the other person. Check for non-verbal feedback. People give us many clues as to whether or not they understand us. Do they look confused? Are they unusually quiet? When asked if they have any questions, do they answer with a hesitant no? These are all subtle signs that the individual is not sure of what you just said. Continue communicating until you see signs.
- Be flexible – if you speak to someone, you can tell by the non-verbal cues, change the way you are communicating. When you realize you do not

understand, begin drawing pictures. Keep changing your communication style until you find the one that works with that particular individual. Recognize that people understand information in different ways – People do not understand things in the same way. Some people understand things better when they see them, others when they hear them and others when they do or get a feeling about them. Use non-verbal cues to determine if the person understands you. If not, try showing her what you mean or getting her emotionally involved in what you are saying.

- Do not make people wrong – when we communicate with others, the chances are very good that we will have to change strategies along the way. Do not make people wrong, because their communication style is different from yours (no what is wrong with you attitude). If you do, you will not only have to deal with communication problems but also conflict and negative feelings. Instead, recognize that each person's uniqueness adds color to the mosaic of life and do whatever you need to do to get your message across correctly.

A thought-pattern is always subjectively created and successively objectified by different situational procedures. Since the thought-patterns are an important part of the group-consensus, they can be regarded as stereotyped ways of thinking that may or may not apply in certain individual cases. They exist in different cultural backgrounds and influence the way native speakers of a language express themselves.

The most visible level is behavior and artifacts. This is the observable level of culture, and consists of behavior patterns and outward manifestations of culture: perquisites provided to executives, dress codes, level of technology utilized (and where it is utilized), and the physical layout of workspaces. All may be visible indicators of culture.

The word "artifact" comes from two Latin words. The first, "arte", means "by skill", from "ars", skill. The second, "factum", is the past participle of "facere", to do or to make. The word dates back to the early 1800s, meaning "something created by humans usually for a practical purpose; especially: an object remaining from a particular period" and "something characteristic of or resulting from a particular

human institution, period, trend, or individual" (Merriam-Webster, 1990, p. 105). Most definitions focus on the quality of artifacts as things, speaking of objects and remains rather than process or production. Typical definitions are "anything made by human art and workmanship; an artificial product. In archeology, applied to the rude products of aboriginal workmanship as distinguished from natural remains", "a product of human art or workmanship", "any object made by human beings" (Oxford English Dictionary, 2006, n.p.; Shorter Oxford English Dictionary, 1993, p. 120; Wordsmyth, 2006.).

The words, we use for different kinds of artifacts, are also shaped by our history in using them. When way we speak of interfaces, for example, we think of human –computer interaction and not shoes or cups. Despite this fact, shoes and cups are interfaces of a kind – a different kind, but interfaces nevertheless. When we speak of products and process, we generally do not think of things digital but a software package is as much a product as a block of cheese, and we produce the system that allows us to manage lines of customers at a bank.

Artifacts and behavior also may tell us what a group is doing, but not why.

We often seem to be viewing a world epitomized by symbols of ethnicity, tribalism, religion, or even myth. This so-called symbolic frame expressed in an artifact is based on a set of things embedded in the 'culture'.

Cultural behavior must involve the use of artifacts. Moreover, language is an important element in human culture considered as the primary abstract artifact by which culture is transmitted. Most transmission of the knowledge, ideas, and values that make up a given culture is done through language.

Language as a collector of culture

Because language is learned behavior, it is therefore part of culture. If most transmission of ideas, knowledge, customs and values are entities of cultures, so we can say, that they are reflected in languages. They are collected in words and phraseological units, which preserve the wisdom of cultures.

The knowledge and beliefs that constitute a people's culture are habitually encoded and transmitted in language. Language is as a collector of culture and through language, human beings:

- Generate collective meanings, actions, thoughts, feelings, social organization.
- Record, store, and disseminate that knowledge across time, across space, between people.
- Express information, ideas, emotions, attitudes.
- Language is an endlessly creative vehicle for self-expression, group expression, and entertainment.
- Form an identity, belonging to a group, to maintain boundaries between groups.
- Experience reality of world around us. (Language gives us names and frames for taking in that reality)
- Develop cognitive skills (children), and develop concepts and theories (adults). • Use words to act, to perform, to control reality.

Language is both part of culture as well as the medium by which culture is defined and described. Stories, fairy tales, legends, humor, jokes, sayings, proverbs and idioms collect and preserve culture, the wisdom of nations, their customs and ways of life.

Language is a collector of culture. To prove this, let us consider English phraseological units, and especially idioms. They are like a drop in the ocean of English culture that reflects its significance throughout history. English is a language particularly rich in idioms – those modes of expression peculiar to a language (or dialect) that frequently defy logical and grammatical rules. There are at least 25,000 idiomatic expressions in the English language.

Without idioms English would lose much of its variety and humor both in speech and writing while using it properly, people will not only enhance the ability to express all sorts of ideas but also the ability to appreciate culture, which then improves the linguistic ability.

Idiom (Latin: idioma, “special property”, f. Greek: δίωμα – idiōma, “special feature, special phrasing”) is an expression, word, or phrase that has a figurative meaning that is comprehended in regard to a common use of that expression that is separate from the literal meaning or definition of the words of which it is made.

Sources of idioms:

1. from our everyday life • to be born with a silver spoon in one’s mouth
   - to sail under false colour (прятать истинное лицо)
   - to loose track of smb (потерять кого-либо из виду, давно не видеть)
   - a leopard can(’t) change its spots
2. from the Bible
   - Ex.: black sheep, lost sheep (заблудшая овца)
   - To cast pearls before swine (метать бисер перед свиньями)
3. World literature
   - to fight against Windmills
   - an ugly duckling (Danish) (гадкий утенок)
4. different languages
   - to lose face (Chinese)
   - “The course of true love has never run smooth” Shakespeare “The 12th night”
5. from history
   - to cross the Rubicon
   - Labours of Hercules
   - To bell the cat

As we see, idioms reflect all the aspects of social and cultural life of a country.

English idioms are greatly influenced by English customs, which concern almost every respect of social and cultural life. Customs are not the product of individuals but that of the collective in the society affected by politics, economy, religion, literary art and so on and then they affect those things in reverse.

As a special part of culture, language, especially idioms, inevitably reflects the customs of the nationality. There is no exception to English idioms. English idioms relate so closely to English culture that they are like a drop in the ocean of English culture and reflect the significance of English culture throughout history.

For example, bread, butter, jam and cheese are some daily food eaten in English families and there are many idioms connected with them:

1. "Baker's dozen"

At the first sight of the idiom, we may think it means "baker's twelve" because "dozen" refers to "12" as a cardinal number. However, the real meaning of the idiom is quite different from what we thought of. It was first used in Britain in the 1400s. At that time, the government imposed very strict rules on the weight of all kinds of bread. However, at that time, it was not so easy to ensure the exact weight of the bread. To avoid punishment on the lack of weight, bakers often gave customers one more bun for free. So, "baker's dozen" later gets the meaning of "thirteen". Little by little, more people began to use this idiom for they had to buy buns almost every day. The reason for its popularity also lies in that British people think the number of "13" is a sign and may bring about bad luck so "baker's dozen" is used as euphemism for "13" in British culture: My mother bought a baker's dozen of apples in the supermarket.

2. "Know (on) which side one's bread is buttered."

In this idiom, all the words seem simple and easy yet when combining them together, we are really at a loss as to its meaning. We know butter is a kind of dressing used to make the bread more delicious. If a person knows "on which side one's bread is buttered", he will have tastier bread. It is just like that in real life, if one knows how to win people over, he will get more benefit. The two have some similarities in nature. So the idiom is relevant to the meaning "know how to cultivate popularity".

E.g., "He wouldn't get angry with his boss' daughter – he knows on which side his bread is buttered."

Sports terms, technical terms, legal terms, military slang and even nautical expressions have found their way to the everyday use of English language. Following are some examples of these, some used in either American or British English and some used in both:

“Having won the first two Tests, Australia is now almost certain to retain the Ashes.”

(Ashes is a British English idiom that is nowadays a well-established cricket term.)

“In his case the exception proves the rule.” (A legal maxim – in full: "the exception proves the rule in cases not excepted". It is widely used in both AmE and BrE.)

“To have the edge on/over someone.” (This is originally American English idiom, now established in almost every other form of English, including BrE.)

“A happy hunting ground.” (Place where one often goes to obtain something or to make money. It is originated from American English idiom.)

Some idioms may have gone through radical changes in meaning. The phrase – “There is no love lost between them” – nowadays means that some people dislike one another. Originally, when there was only the British English form, it meant exactly the opposite. The shift in meaning is yet unexplained. All dialects of English have different sets of idioms and situations where idioms are used.

In the old days, English idioms rarely originated from any other form of English than British English. Nowadays American English is in this position. It is hard to find an AmE idiom that has not established itself in “worldwide English" (usually BrE). This is not the case with British English idioms, which are not as widespread. It has to be remembered that it is hard to say, which idioms are actively used in English and which are dying out or have already died. Idioms are constantly dying and new-ones are born.

Briefly, idioms are the product of culture. They are language entities viewed as collectors of culture. They are restricted by culture and bear exclusive characteristics of it, carrying abundant cultural purport. Cultures are always in

development. Thus, idioms are constantly dying and new-ones are born as languages develop and change.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения / Basics of cross-cultural communication / В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. – 48 с.

2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / авт.-сост. И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева: – Минск: БГУ, 2006. – 50 с.

3. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Американский или британский? / American or British? Учебно-методическое пособие / И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. –Минск: БГУ, 2008. – С. 158.

4. Cultural Similarities and Differences Between English Idioms [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.360doc.com/relevant/490571_more.shtm/. – Date of access: 12.06.2018.

**Lecture 6**

LANGUAGE AS A REFLECTION OF CULTURE

1. Language as a reflection of social and cultural structure of society.

2. Social and cultural connotations of the words "Homeland" and "Patriotism" in English and Russian cultures.

Language as a reflection of social and cultural structure of society

The past decades have witnessed a rapid development in sociolinguistics and the findings in this field have greatly enriched our understanding of the relationship between language and society. There has been a maxim in sociolinguistics that claims, “You are what you say”. Following this claim, we may expand the scope of our observation by introducing some social factors that influence our language behavior in a social context.

Sociolinguists have documented the presence of dialects in every language. These dialects, all of which are legitimate, are associated with educational, economic, social and historical conditions. To linguists, the word “dialect” refers to a way of speaking a language, to an incorrect way of speaking a language.

Languages vary from one place to another, from one social group to another, and from one situation to another. Language variation describes the relationship between the use of linguistic forms and factors such as geography, social class, ethnic group, age, sex, occupation, function, or style. The combination of these various factors results in an individual's idiolect, that is, their particular and idiosyncratic manner of speech. When a variety of language shared by a group of speakers it is known as a dialect.

All speakers of a language speak a dialect of that language. Dialect is more a political term than a linguistic one. By definition, everyone speaks a dialect. The question is which dialects viewed as the “standard”, “correct”, or “official” languages, and which ones are marked as the “dialects” or “slang”. “Poor English” literally means the English of the poor, the rural, the weak.

Dialects of languages can vary in pronunciation. For example, Central American speakers of Spanish pronounce c before e and i and z as the English c in city while in most of Spain they are pronounced like the English th in thin.

Variation may also come in the grammar, when structures are changed by addition, replacement, or subtraction of grammatical units.

Dialects may also vary in vocabulary. Those variations serve as reference points in dialect geographies. Certain social dialects of English use the term “pancake” for a very thin cake made of batter poured onto a hot greased surface and cooked on both sides until brown. Other English speakers call the same thing a “flapjack”. Still others use the word “griddlecake” or “flannel cake”. The reality – the thin brown cake – is the same even though dialects have developed different terms.

Dialect diversity reflects the fact that languages change over time and that people who live in the same geographical area or maintain the same social identity, share language norms; in other words, they speak the same dialect.

Dialects themselves are collections of idiolects (and thus so are languages).

Idiolect is another term that we must be familiar with. An idiolect is simply the technical term we use to refer to the variety of language spoken by each individual speaker of the language. Just as there is variation among groups of speakers of a language, there is variation from speaker to speaker. No two speakers of a language speak identically. Each speaks her or his own particular variety of that language. Each thus speaks her or his own idiolect.

Thus, languages mark cultural identities, and entire societies may define themselves according to the language and dialect they speak.

Geographical dialects arise when groups of speakers are isolated from one another by a barrier – rivers, mountains, lakes, oceans, and national boundaries, to name a few. Over time, the speakers on each side of the barrier sound less and less alike. In the Appalachian Mountains, speakers were isolated for generations from those in the valleys, and as a result, their dialect has marked differences in both grammar and vocabulary. For instance, the following are perfectly grammatical sentences in Appalachian English: “I disremembered.” (I forgot)

The different geographical dialects are the different varieties of the same language spoken in different areas. As we know, Modern English is used as the first language by tens of countries in the world. Therefore, there exist British English, American English, Canadian English, Australian English, New Zealand English, South African English and so forth. They are all geographical dialects or varieties of Modern English. Language and dialect have become a flag of proclaiming one's identity. Dialects are usually used or preferred in oral communication.

The three major U.S. regional dialects are the following:

1. Northern Region: This region consists of New England, from Vermont to New York and all the states between the Great Lakes and the Pacific Ocean.

2. Southern Region: This region includes Delaware, Maryland, Virginia, North Carolina, South Carolina, Georgia and all of the states bordering the Gulf of Mexico, including Texas.

3. Midland Region: This is the largest region, consisting of most of the United States. It extends from Pennsylvania and New Jersey west into Ohio and south along the Blue Ridge Mountains of Virginia into the Carolinas.

British English (BrE) is the form of English used in the United Kingdom. It includes all English dialects used within the United Kingdom. Dialects and accents vary amongst the four countries of the United Kingdom, as well as within the countries themselves. There are also differences in the English spoken by different socio-economic groups in any particular region.

The major divisions are normally classified as English (or English as spoken in England, which comprises Southern English dialects, Midlands English dialects and Northern English dialects), Welsh English (not to be confused with the Welsh language), and Scottish English (not to be confused with the Scots language).

The various British dialects also differ in the words that they have borrowed from other languages. The Scottish and Northern English dialects include many words originally borrowed from Old Norse and a few borrowed from Gaelic, though most of the structure and common words are conservative Anglo-Saxon, hence kirk (church), beck (stream), feart (feared), fell (hillside), kistie (chest, box), lang syne (long ago) and so on.

Social Dialects

These dialects imply that the use of language is not only linguistic behavior, hut also a social activity. Without a language intelligible to all the members of a community, the community could by no means exist, not to speak of its development.

Social dialects reflect a person's speech not only where s/he comes from but also what class s/he belongs to and a general tendency that the speech of the higher classes demonstrates less regional variation.

A society is usually composed of various social groups differentiated by age, sex, social, economic and political backgrounds, education, occupation, religious beliefs or other social factors. Moreover, different social groups speak different social dialects.

There are two approaches to the relation between language and society. One approach is that society is taken as a whole, in which it is watched how language functions in it and how it reflects various social differentiations, and the other is that society is studied from the point of view of an individual social member.

The interrelationship between language and society can be clearly shown by the fact, that language is not always used to exchange information, but it is also used to maintain certain social relationships between people. This kind of social function of language is often embedded in everyday social interactions and linguistic routines.

A social dialect, or sociolect, often revealed through language, which indicates the cultural attitudes and status preferences of the communities in which we live, or groups with which we identify. Examples of these could include an individual's use of “politically-correct” language, or the attitudes and perspectives revealed by the humor or special jargons one may use.

Speakers of a language may often use their language quite differently due to their different social status, such as social, political and economic backgrounds, religious beliefs, profession, education, sex, age etc. The standard variety of a given language, e.g. British English, tends to be the upper class sociolect of a given central area.

Speaking the wrong social dialect in a certain environment may result in awkwardness or difficulty for the speaker.

Standard Language

The most popular type dialect known as standard language (also standard dialect or standardized dialect) is a particular dialect of a language that has been given either legal or quasi-legal status. It is said to be the most correct language of a nation.

Usually, but not always, based on the tongue of a capital city, a standard language is defined by the selection of certain regional and class markers, and the rejection of others.

The standard language of a country is the language, which is recognized as the official language of that country, and is the “correct” language of the nation.

It is usually the language of the capital city and defined as the selection of certain regional and class markers and the rejection of others. This is the version of a language typically taught to learners of the language as a foreign language, and most texts written in that language follow its spelling and grammar norms.

A standard variety is generally:

- used in the news media and literature;
- described in dictionaries and grammars;
- taught in schools and taught to non-native speakers when they learn the language as a foreign language.

Some of the features that identify a Standard Language include:

- a recognized dictionary or group of dictionaries which embody a standardized spelling and vocabulary;
- a recognized grammar which records the forms, rules and structures of the language, and which commends some forms and castigates others;
- a standard system of pronunciation, which is considered "educated" or "proper" speech by the speakers, and which is considered free from regional marking;
- an institution promoting the use of the language and given some authority in defining the norms of its use;
- statutes or constitutions giving that language an official legal status in a country's system of law;
- the use of the language in public life, such as in the work of courts and legislatures; - a canon of literature;
- the teaching of the language's standards of grammar and spelling in schools;

- the selection of this particular dialect of a language as being especially appropriate to be taught to learners of foreign languages.

Other Kinds of Language Varieties

Besides dialects, there are different kinds of language varieties: slang, Ebonics, pidgin, Creole.

Slang is the use of informal words and expressions not considered standard in the speaker's dialect or language. Slang is used in areas of the lexicon that refer to things considered taboo. It is often used to identify with one's peers and, although it may be common among young people. Slang can be born from any number of situations or ideas (the word slang itself has come to represent selling, especially of illegal drugs), and can be blunt or riddled with metaphor, and often quite profound.

Slang very often involves the creation of novel meanings for existing words. It is common for such novel meanings to diverge significantly from the standard meaning.

Jargon is terminology defined in relationship to a specific activity, profession, group, or event.

Pidgin is a new language which develops in situations where speakers of different languages need to communicate but do not share a common language. The vocabulary of a pidgin comes mainly from one particular language (called the 'lexifier'). An early “prepidgin” is quite restricted in use and variable in structure. However, the later 'stable pidgin' develops its own grammatical rules, which are quite different from those of the lexifier.

Creole – any pidgin language that has become established as the native language of a speech community. A creole usually arises when speakers of one language become economically or politically dominant over speakers of another. Unlike a pidgin, however, a creole is not restricted in use, and is like any other language in its full range of functions. The words pidgin and creole are technical terms used by linguists, and not necessarily by speakers of the language.

Ebonics imply that sometimes members of a particular minority ethnic group have their own variety, which they use as a marker of identity, usually alongside a

standard variety. This is a minority dialect. Examples are African American Vernacular English in the USA, London Jamaican in Britain, and Aboriginal English in Australia. African American (Vernacular) English (AAVE), also called 'Ebonics', is a minority dialect spoken by most African Americans throughout the U.S.A.

Ebonics is a variation of English entirely made up of slang and southern word shortenings. It is generally spoken in the neighborhood and has almost no defined syntactical structure.

Social and cultural connotations of the words "Homeland" and "Patriotism" in English and Russian

In cross-cultural communication, we should understand cultural connotations of those words, which have a significant impact on expression of thought throughout language. Such words are homeland (rodina) and patriotism, which are also symbols of national identity. The concepts of homeland / rodina are closely connected with the concepts of patriotism and help to define it.

The Merriam-Webster Unabridged Dictionary defines patriotism as love for or devotion to one's country. The word patriotism comes from a Greek word meaning fatherland. For most of history, love of fatherland or homeland was an attachment to the physical features of the land.

Nevertheless, that notion changed in the eighteenth century, when the ideals of democracy, socialism, and communism strongly emerged into political thought.

Patriotism was still a love of one's country that included connections to the land and people, but then also included its customs and traditions, pride in its history, and devotion to its welfare.

Today most people agree that patriotism also involves service to their country, but many disagree on how to perform such service. Some believe that the national government speaks for a country; therefore, all its citizens should actively support government policies and actions. Others argue that a true patriot speaks out when convinced that their country is following an unwise or unjust action.

In the United States, the meaning of patriotism has once again been on the public agenda. In addition, it is seen as a “blind attachment to certain national

cultural values, uncritical conformity with prevailing group ways and rejection of other nations as outgroups…."

Russian patriotism was not merely a "love for the place where one was born," but in its sense, it means what something one did, it is active – not a passive "sense of patriotism" as it is in the West.

Both Russians and Americans have national loyalty and love to their countries. American citizens have a special pride for being American, which they want everyone to know about. The U.S. flags are flying in the streets and squares of American cities and patriotic slogans can be found everywhere, from ads to schoolbooks.

American patriotism is mainly political deeply attached to the sacred ideas of freedom and democracy, as the country is just as young as 500 years.

Patriotism has some ethical connotations: it implies that one places the welfare of the nation above that of oneself. It may also imply that one's nation is more important than other nations. However, it does not necessarily imply that one should support the principle of "my country right or wrong," for patriots may also at times be strong critics of their nation's policies.

So, the connotation of the word patriotism can be considered from the following aspects: firstly, patriotism is the deep affection of people to his homeland; secondly, patriotism also expresses the love of people to the material civilization and the spiritual civilization; thirdly, patriotism is historic and specific.

But what is common for the all interpretations of the word patriotism is love for or devotion to one's country, which is reflected in artifacts of national cultures and in the cultural connotations of words homeland and rodina which are culturally marked.

The English concept country patriotism lacks the personal implications of the Russian rodina. In English, "homeland" is not a key word. To the American English speaker, "homeland," "motherland," and "fatherland" sound like translations. When spoken in English, it seems to refer to "the old country" or the birthplace of an immigrant. Weaker bonds tie Americans and perhaps even the British to their

countries than those, which tie other nationalities to their homelands. This is the case for two reasons.

The concept of "homeland" as developed in other countries ties together nation (ethnic group) and state (political entity) in a way that seems impossible for Americans. Two essential elements in Wierzbicka's explications of concepts glossed as "homeland" in other European languages are: "I was born here" and "I am like a part of this country" (Wierzbicka 196). These two speech patterns are widely used in English-speaking countries.

In a situation where a German would answer, "I am German," and a Pole, "I am Polish," a person born in America to German and Polish parents is as likely to say, "I am American." Few Americans will say, "There is a part of me which makes me American;" rather, the American nationality is a coincidence of birthplace.

As a nation of immigrants, the place of our birth rarely correlates with a feeling of belonging. Belonging is more likely to spring from a separate identification with a racial, ethnic, or religious subgroup without any immediate correlation to place. Any feeling we might have of being Americans could spring from an identification with political ideologies, a pride in our history, or a simple recognition of our citizenship. Claiming to be an American, however, rarely ties something inherent in the citizen to something intrinsic in the country.

In Russia, World War II, which in that country is known as the Great Patriotic War, caused an increase in the incidence of the terms rodina and otechestvo, both glossed as

"homeland" in English. The United States' experience in World War II was different, however. Without any real threat to American soil, soldiers often fought to "save Europe" or to "protect democracy abroad" instead of dying "za rodinu", as Russian soldiers did. Homeland, then, becomes a muddled concept, which evokes translated novels and translated ideas.

Rarely is the word applied by native speakers to a country where English is the dominant language spoken. According to Wierzbicka semantic meanings of the word homeland in English are the following:

(a) this is a country

(b) someone else was born there

(c) that person is like part of that country

(d) that person no longer lives there

(e) that country is an important part of that person's identity

(f) that person often thinks about that country

(g) when that person thinks about that country s/he feels something good

(h) that person is like other people in that country

(i) that person may not return to that country

(j) that person could not feel this way about any other country

In contrast to the English "homeland," the Russian word rodina appears frequently in the modern language. The word appears frequently in spoken language as well as in official contexts, especially in Soviet-era period time.

The word shares its root rod- with rodnoi (native or one's own) and with rodit'sja (to be born). Indeed, the concept of birth is essential to the word's meaning. The "familiar character of rodina, as a place where everything is 'rodnoe, blizkoe, poniatnoe i privychnoe' (that is, roughly speaking, [one's own], close to one's heart, understandable, and accustomed)" (Wierzbicka).

Wierzbicka claims that rodina carries no implicit duties, which she assigns to the rough Russian synonym, otechestvo. However, Russian speakers rate their duty to defend their rodina as more important than their duty to defend their otechestvo. Rodina nurtures like a mother and in the slogan rodina-mat' zovet, expected to be defended as your own mother. The rest of the full explication of the word rodina by Anna Wierzbicka:

(a) a country

(b) I was born in this country

(c) I am like a part of this country

(d) I couldn't be like a part of any other country

(e) when I think about this country I feel something good

(f) I think something like this when I think about this country: this country is like a person

(h) this country does good things for me, like a mother does good things for her children

(i) I should help this country whenever it needs me

(j) I know everything in this country

(k) I am like other people in this country

(l) when I am in this country I feel something good

(m) I couldn't feel like this in any other country

Thus, the given examples demonstrate that every language has "key concepts," expressed in "key words," which reflect the core values of a given culture. So the words, "Homeland" and "Patriotism", have important historical dimensions, they are core cultural elements, which are important for understanding implicit ideological aspect of cross-cultural communication.

FURTHER READING

1. Зайцева, В.А. Актуальные вопросы кросскультурного общения / Basics of cross-cultural communication / В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2012. — 48 с.

2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Хрестоматия по основам кросскультурного общения = Reading on Cross-Cultural Communication: учеб. пособие для студентов фак. междунар. отношений / авт.-сост. И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2006. – 50 с.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

4. Wolfram, D. Dialect Diversity and ESOL / W. Wolfram [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.tapestry.usf.edu/Wolfram/outline.htm/. – Date of access: 06.10.2018.

## Примеры упражнений

Раздел «Language»

Лексика: Фразовые глаголы, слова и выражения, связанные с изучением языка.

Говорение: Обсуждение письменных текстов, языка в будущем.

1) Future forms: will, going to.

2) Present Continuous.

3) First Conditional.

Аудирование: Разговор между двумя студентами. Радиоинтервью.

Чтение: Реклама языковых курсов. Статья про вымирающие языки.

Письмо: Обсуждение таблиц и графиков. Отчет.

***Раздел 1***

**1 The underlined words are all in the wrong sentences. Correct them.**

**0** He didn't study the language at school as he is a accent speaker. *native*

**1** He's difficult to understand because he is speaking in a slang.

_____

**2** I can speak Turkish but I have an English bilingual.

_____

**3** Do you speak any grammar languages.

_____

**4** I know vocabulary but my native is awful.

_____

**5** I learn English <u>dialect</u> from songs and American soap operas.

_____

**6** Because his mother is French and his father is Irish, he is <u>foreign</u>.

_____

/ 6

**2 Add the word that goes in each sentence to make a phrasal verb. Pay special attention to the preposition.**

**0** I'm so bored these days so I've decided to _*take*___ up the guitar.

**1** If you don't study harder you are going to _____ behind.

**2** I have so many meetings nowadays that I find it hard to _____ up with my work.

**3** After all that work, the meeting was cancelled. I feel so _____ down.

**4** When you live in a country you just _____ up the language.

**5** When I'm in Italy I can just _____ by with my bad Italian.

**6** He's really slow. It usually takes him about five minutes to _____ on to what is happening.

/ 6

**3 Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first, using *will, going to* or present continuous for future meaning.**

**0** We're planning to have a party.

__<u>We're *going to have a party.*</u>_____

**1** Have you arranged to meet Paul at seven?

Are you_____

**2** The club has probably decided to close.

The club_____

**3** How many people are intending to come?

How many people_____

**4** I'm sure you can't finish this course in the future.

I'm sure you_____

**5** I promise not to tell them anything.

I promise I_____

**6** The concert has been arranged to start after the parent-teacher's meeting.

The concert_____

**7** He wants to come but it is unlikely because he doesn't have time.

It is unlikely_____

**8** Where have you arranged for us to meet Hikmet at four?

Where_____

/ 8

**4 Put the two sentences together and make one first conditional sentence. The first two words are given.**

**0** He sees you. He gives you the tickets.

*If he sees you he will give you the tickets.*

**1** No-one speaks the language. It dies.

If no-one_____

**2** You start studying. You fail the exam.

Unless you_____

**3** You can't attend the course. You buy the CD-ROMs.

If you_____

**4** I have a swim. I finish this work.

As soon as _____

**5** Humans become extinct. It isn't disastrous for the ecological system.

If humans _____

**6** He's not here. I must start the meeting without him in five minutes.

If he _____

/ 6

**5 Put the phrases in the box with the correct verb of permission.**

| ~~employees to enter without a identity card~~ me go to the party us to leave class early<br>them to wear shoes in the house customers to smoke in the public lounge you read in bed | | |
|---|---|---|
| **Let** | **Allow** | **Permit** |
| | | *employees to enter without an identity card* |

/ 5

**6 Underline the odd one out.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **0** | fluently | disappearance | extinct |
| **1** | extinct | die out | disastrous |
| **2** | disappearance | extinction | die out |
| **3** | die out | extinct | disappear |

/ 3

**7 Correct the underlined words in the sentences.**

| | | |
|---|---|---|
| **0** | I'm not <u>hope</u> about that. | _*sure*_____ |
| **1** | It's definitely <u>valuable</u> considering. | _____ |
| **2** | I don't <u>believe</u> about that. | _____ |
| **3** | I'm <u>frightened</u> I don't like the idea. | _____ |
| **4** | If we do <u>what</u>, it will cause problems. | _____ |
| **5** | I <u>feel</u> you're right. | _____ |
| **6** | Yes, I think that would <u>make</u>. | _____ / 6 |

TOTAL /40