

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АЭРОКОСМИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени академика С.П. КОРОЛЕВА
(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)» (СГАУ)

Л.П. МЕРКУЛОВА, И.А. КИРЕЕВА, Т.С. ЯКУШЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет)» в качестве монографии

САМАРА
Издательство СГАУ
2015

УДК 378
ББК 74.58
МЗ1

Рецензенты: зав. кафедрой иностранных языков
Самарского государственного университета путей сообщения,
д-р филол. наук, проф. М. М. Х а л и к о в;
зав. кафедрой физвоспитания СГАУ,
канд. пед. наук, проф. В. М. Б о г д а н о в

Меркулова Л.П.

МЗ1 **Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования:** монография / *Л.П. Меркулова, И.А. Киреева, Т.С. Якушева.* – Самара: Изд-во СГАУ, 2015. – 176 с.

ISBN 978-5-7883-1050-3

Исследуются концептуально-методологические основы процесса формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля, раскрыты особенности структуры и содержания научно-педагогической деятельности педагога, сформулированы организационно-педагогические условия эффективного формирования межкультурной компетентности как основы профессионального творчества технических специалистов, определены педагогические возможности международной деятельности технического вуза, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования.

Монография адресована научно-педагогическим работникам высших учебных заведений, изучающим основы теории и методики обучения иностранному языку, межкультурной коммуникации, социологии, психологии и культурологии.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-7883-1050-3

© Л.П. Меркулова, И.А. Киреева,
Т.С. Якушева, 2015
© СГАУ, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретический анализ проблемы формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования	5
1.1. Современные научные подходы к проблеме формирования межкультурной компетентности личности в процессе профессионального роста.....	5
1.2. Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе гуманитаризации современного инженерного образования	30
1.3. Модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО.....	57
Глава II. Методология формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе ДПО	78
2.1. Определение уровня сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля в локальном образовательном процессе вуза	78
2.2. Проектирование региональной дидактической системы, обеспечивающей формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в вузе.....	97
2.3. Опыт реализации модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО.....	113
2.4 Анализ результатов экспериментальной работы по совершенствованию иностранного языка специалистов технического профиля	122
Заключение	137
Библиографический список	139
Приложения	150

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы межкультурного взаимодействия оказываются очень актуальными сегодня, когда идет резкое расслоение мировой цивилизации по социальным, экономическим и другим признакам. По данным социологических и педагогических исследований «процесс глобализации, вопреки ожиданиям, не привел к широкому распространению толерантного поведения, но, напротив, вызвал ряд проблем, сопряженных с ростом насилия и нетерпимости. Однако в современном мире человек, и особенно специалист профессионал, не может уклониться от межнациональных, межгрупповых и межличностных контактов, в которых происходит встреча, столкновение разных культур» [112, с. 6]. Интеграция России в мировое сообщество, расширение информационного пространства, формирование новых, прежде всего информационных технологий, неизбежно приводят к тому, что общение представителей разных культур становится повседневной реальностью.

В этой ситуации совершенствование содержания иностранного языка становится одним из основных факторов, определяющих результаты межкультурного диалога. При традиционном подходе в содержании обучения иностранному языку недостаточно внимания уделяется социокультурным и межкультурным аспектам. Для того, чтобы знание иностранного языка в полной мере могло способствовать адекватному взаимодействию с представителями иной культуры, целью обучения должна стать подготовка к реальному общению и взаимодействию, успех которых во многом зависит от учета тех ценностей, на которых строится данная культура. Проблемы межкультурной коммуникации привлекали и продолжают привлекать внимание философов (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган и др.), лингвистов (А. Вежбицкая, И.Е. Волкова, О.А. Леонтович, С.Г. Тер-Минасова и др.), специалистов в области методики преподавания иностранных языков и культур (Н.Д. Гальскова, М.Г. Эрнст, И.И. Халеева и др.). В данной работе рассматриваются педагогические возможности формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования знания иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современные научные подходы к проблеме формирования межкультурной компетентности личности в процессе профессионального роста

Знания, умения и личностные качества, позволяющие осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие и общение, объединяются учеными в понятие «межкультурная компетентность», исследованию которой также посвящены многие работы российских и зарубежных ученых. Анализ научно-педагогической литературы по проблеме позволяет сделать вывод о том, что большинство ученых считают актуальным обучение межкультурному взаимодействию и общению «для всех уровней и сфер изучения иностранного языка». Согласно утверждению М.Г. Эрнст «Актуальность проблемы подготовки к межкультурному общению и взаимодействию специалистов технического профиля определяется тем, что в условиях демократизации общественной жизни, перехода страны к рыночной экономике, интеграции в мировое сообщество происходит изменение требований к профессиональной подготовке в высшей школе. Все большее значение приобретает формирование у специалиста не только профессиональных знаний и умений, но и особых надпрофессиональных знаний, умений, навыков и качеств, к которым можно отнести и межкультурную компетентность». Вступление России в международное образовательное пространство выдвигает задачу формирования мобильности специалистов в европейском образовательном пространстве, что также предъявляет требования к формированию их межкультурной компетентности. В техническом вузе подготовка специалистов к межкультурному взаимодействию имеет свою специфику, связанную с их будущей профессиональной деятельностью.

Исследования по данной проблеме, как правило, выполнены на базе технических университетов, чаще всего, экономических факультетов, студенты которых демонстрируют достаточно высокую степень владения иностранным языком. Однако, как показывает практика, для технических вузов сложность организации межкультурной подготовки может быть связана с доминированием лингвистически-центрированной монокультурной модели обучения иностранному языку [112]. В связи с этим возникает необходимость разрешения некоторых объективно существующих противоречий между:

- необходимостью формирования у технических специалистов особых надпрофессиональных знаний, умений, навыков и качеств, обеспечивающих их профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность, и недостаточной направленностью на это существующей системы подготовки специалистов в технических вузах;

- насущной необходимостью в подготовке инженеров к эффективному межкультурному общению и взаимодействию, при этом существующей практикой обучения иностранному языку в технических вузах, которая не в полной мере обеспечивает такую подготовку;

- необходимостью усиления практической направленности при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей и недостаточным дидактическим обеспечением учебного процесса по данной дисциплине;

- необходимостью индивидуального подхода в обучении, развития субъектной активности специалиста и традиционными формами обучения иностранному языку в техническом вузе.

Выявленные противоречия, актуальность межкультурной подготовки на любой ступени обучения, а также наличие ряда вопросов, связанных с ее реализацией в техническом вузе, определили проблему нашего исследования, которая заключается в необходимости создания таких педагогических условий, которые будут реально способствовать формированию межкультурной компетентности специалистов технического профиля. Актуальность, теоретическая значимость и недостаточная разработанность данной проблемы позволили определить тему монографии: формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования, где целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и реализация на практике модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка. Мы считаем, что формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля при совершенствовании иностранного языка будет эффективным, если:

- формирование межкультурной компетентности специалистов органично вписано в образовательный процесс системы ДПО технического вуза и ориентировано на его специфику;

- разработана и реализуется модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка и обеспечено единство ее компонентов в целостной педагогической системе обучения иностранному языку;

- разработан критериально-диагностический аппарат определения уровня сформированности межкультурной компетентности для адекватной оценки качества совершенствования иностранного языка специалистами;

- приведены в соответствие дидактические средства формирования межкультурной компетентности с уровнем языковой и общекультурной подготовки специалистов и их индивидуальными возможностями.

В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие задачи:

- изучить и проанализировать состояние проблемы формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля; определить совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу исследования формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля;

- разработать модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО; выявить и обосновать психолого-педагогические условия ее эффективной реализации;

- разработать критериально-диагностический аппарат, позволяющий оценивать уровень сформированности межкультурной компетентности специалистов на всех этапах опытно-экспериментальной работы;

- разработать и апробировать дидактические средства по английскому языку, ориентированные на формирование межкультурной компетентности специалистов.

На общефилософском уровне методология исследования связана с диалектическим подходом к процессу познания, теоретическими положениями о взаимообусловленности и целостности явлений мира, положениями о философской сущности культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган и др.). На общенаучном уровне методология исследования представлена системным и личностно-деятельностным подходами. Системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин) предполагает рассмотрение педагогических явлений как целостных систем, во взаимосвязи, формировании и движении составляющих их компонентов. Согласно личностно-деятельностному подходу (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн; Г. Олпорт, А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс и др.) формирование личности происходит в процессе включения ее в различные виды деятельности; обязательным условием эффективности образовательного процесса становится опора на внутреннюю логику развития человека, его собственные силы. Личность рассматривается как продукт

общественно-исторического развития и носителя определенной культуры, однако при этом признается уникальность каждой личности, ее свободы.

На теоретико-методологическом уровне основу исследования составляют:

- фундаментальные работы по теории и методологии психолого-педагогической науки (Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, ИЛ. Лернер, М.Н. Скаткин);

- концептуальные положения в области теории и практики высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.В. Давыдов, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.В. Коржуев, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.П. Меркулова, Т.А. Николаева, А.А. Орлов, П.И. Пидкасистый);

- положения о компетентностно-ориентированном образовании (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Е.Л. Коган, В.В. Лаптев, А.М. Митяева, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.);

- теоретические положения о подходе к обучению как к диалогу культур (В.С. Библер, Е.Я. Орехова, Л.И. Орешкина, В.П. Фурманова и др.);

- теория культуры, теория соотношения языка и культуры, теоретические положения лингвострановедения и лингвокультурологии (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, Г.Д. Томахин; В.В. Воробьев, В.А. Маслова, В.Н. Телия, В. Шаклеин, Ф. Боас, А. Вежбицкая);

- теоретические положения о структуре компонентного состава межкультурной коммуникации, иноязычной коммуникативной компетентности и межкультурной компетентности (Н.И. Алмазова, О.Р. Бондаренко, Г.В. Елизарова, З.И. Коннова, В.В. Сафонова и др.);

- теоретические положения педагогического проектирования (В.С. Безрукова, Б.П. Битинас, Н.В. Бордовская, В.И. Гинецинский, Л.И. Гурье, Е.С. Заир-Бек, Н.Н. Суртаева, Н.О. Яковлева и др.);

- теоретические основы методики преподавания иностранных языков и культур (Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева).

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент с применением эмпирических методов исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы со слушателями курсов ДПО и преподавателями), педагогического и методического конструирования, моделирования учебно-воспитательного процесса; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности; теоретическое обобщение результатов исследования; методы математической обработки данных.

Исследования проводились: в ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарно-экономический институт», г. Москва, ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет)» г. Самара; ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти.

В результате проведенного исследования:

- уточнено понятие межкультурной компетентности и выявлены педагогические условия ее формирования применительно к специалистам технического профиля;

- разработана модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля во взаимосвязи лингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социально-психологического компонентов, выступающая как ориентировочная основа для проектирования образовательного процесса в системе ДПО и выработки индивидуальной образовательной траектории обучающихся;

- выявлена сущность межкультурной компетентности специалистов технического профиля как универсальной характеристики личности инженера представлена уровневая динамика ее компонентов;

- разработан комплекс дидактических средств по английскому языку, ориентированный на формирование межкультурной компетентности специалистов, и выявлены педагогические условия его применения в образовательном процессе системы ДПО технического вуза;

- разработан критериально-диагностический аппарат определения уровня сформированности межкультурной компетентности для учета результатов и комплексной оценки достижений специалистов в процессе совершенствования иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дальнейшую разработку получила проблема формирования межкультурной компетентности специалистов в ходе их обучения иностранному языку в системе ДПО с учетом выраженных тенденции к гуманизации современного инженерного образования; определен статус межкультурной компетентности как императива системы дополнительной профессиональной подготовки инженера, что расширяет представления теории и методики высшего профессионального образования.

Практическая значимость исследования связана с обновлением содержания дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе; разработкой комплекса дидактических средств по английскому языку, ориентированных на формирование межкультурной компетентности

специалистов технического профиля; возможностью использования материалов исследования для моделирования условий совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности специалистов различных профилей. Методические материалы по использованию комплекса образовательных технологий, авторская программа по совершенствованию иностранного языка и тесты могут быть востребованы не только преподавателями иностранного языка, но и преподавателями других гуманитарных дисциплин.

По итогам исследования сформированы следующие теоретико-методологические положения:

Межкультурная компетентность специалистов технического профиля рассматривается как одна из базовых характеристик, обеспечивающих профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность инженера. Межкультурная компетентность специалистов технического профиля представляет собой комплекс знаний, умений и личностных качеств, необходимых для осуществления эффективного межкультурного общения в профессиональной сфере, на основе сохранения собственной культурной идентичности. Это интегративное качество личности проявляется в способности и готовности специалистов к осуществлению конструктивного взаимодействия с представителями других культурных групп, к диалогу культур.

Процесс совершенствования иностранного языка в образовательном пространстве ДПО технического вуза рассматривается нами как один из аспектов гуманитаризации высшего образования. Формирование межкультурной компетентности специалистов при совершенствовании иностранного языка вносит свой вклад в подготовку инженера к творческому решению научных и технических задач, способствует осуществлению продуктивного профессионального общения в иноязычной среде.

Модель формирования межкультурной компетентности специалистов конструируется с учетом основных тенденций профессиональной подготовки специалистов технического профиля. Модель определяется как открытая педагогическая система и представляет собой целостное единство целевого, содержательного, диагностического, технологического и результативного компонентов.

В структуре межкультурной компетентности могут быть выделены следующие основные компоненты: лингвистический, дискурсивный, стратегический, социокультурный и социально-психологический. Формирование межкультурной компетентности специалистов при совершенствовании

иностранный язык в системе ДПО технического вуза мы видим как процесс взаимозависимого развития ее компонентов. Рост компетентности в одной области благодаря взаимодействию компонентов друг с другом приводит в результате к росту всей межкультурной компетентности.

Формирование межкультурной компетентности специалистов в образовательном процессе системы ДПО технического вуза обеспечивается применением в ходе обучения иностранному языку локальной дидактической системы, направленной на формирование межкультурной компетентности как одного из аспектов личностного и профессионального развития инженеров и спроектированной с учетом индивидуальных особенностей специалистов и уровня их языковой и общекультурной подготовки. Дидактическая система включает в себя авторскую программу по английскому языку, технологические карты как опорные схемы развития отдельных компонентов межкультурной компетентности и тесты для практических занятий и самостоятельной работы специалистов, а также систему контрольных заданий для промежуточного и итогового контроля уровня сформированности межкультурной компетентности.

Оценка уровня сформированности межкультурной компетентности осуществляется на основе разработанного критериально-диагностического аппарата, который позволяет объективно определять достижения специалистов в совершенствовании иностранного языка и своевременно вносить в него коррективы. Мы выделяем мотивационно-ценностный, содержательный и поведенческий критерии сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля, каждый из которых измеряется при помощи группы показателей. Происходящие постепенно изменения качественных показателей, характеризующих межкультурную компетентность, позволяют выделить первичный, функциональный и профессиональный уровни ее развития. Основным показателем эффективности формирования межкультурной компетентности выступает положительная динамика качественных изменений личности специалистов.

Социально-экономические изменения в мире и в России выдвигают новые задачи перед системой образования, в том числе и перед высшей профессиональной школой. Как указано в Концепции модернизации Российского образования, главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [57]. Изменяются и требования к профессиональной подготовке: специалисту уже недостаточно

приобрести определенный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, он должен обладать общей культурой, самостоятельностью, умением реализовать свои творческие способности, принимать на себя ответственность за принимаемые решения, стремлением к самообразованию и самоформированию, способностью адаптироваться к изменяющимся условиям, коммуникабельностью и др. Таким образом, все большую значимость приобретает наличие у специалиста особых надпрофессиональных знаний, умений и навыков, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность [44]. Одной из таких надпрофессиональных характеристик мы считаем межкультурную компетентность специалиста технического профиля.

Прежде чем перейти к анализу современных научных подходов к проблеме формирования межкультурной компетентности личности в процессе профессионального роста остановимся на понятиях «компетентность» и «компетенция», которые не имеют однозначной трактовки в трудах, посвященных образованию.

Понятия «компетенция» и «компетентность», а также прилагательное «компетентный», имеющие латинское происхождение, уже давно используются в русском языке в быту и литературе, однако начало употребления этих слов как научных терминов связано с предложенным американским лингвистом Н. Хомским в 1965 году понятием «компетенция» (competence) применительно к теории языка. Н. Хомский проводит фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). «Употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального, оно связано с мышлением, реакцией на использование языка, навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. Для обозначения способности использовать язык в социальном контексте Д. Хаймсом был введен термин «коммуникативная компетентность». Таким образом, как подчеркивает И.А. Зимняя, понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность» было заложено уже в 60-е годы прошлого века [46].

В 70-90-е годы XX века из сферы обучения иностранным языкам термин «компетенция/компетентность» переходит в теорию и практику обучения профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это же время разрабатывается содержание понятия «социальные

компетенции/компетентности» [46]. Дж. Равен в книге «Компетентность в современном обществе» приводит список из 39 видов компетентностей. Автор называет компетентностью специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также ответственность за свои действия [85, с. 6].

Отечественными исследователями был сделан большой вклад в разработку проблем компетентности (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской и др.).

Н.В. Кузьмина в работе «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, представителя профессии, которая обуславливается мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Профессиональная компетентность – необходимый компонент профессионализма. Автор рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как «свойство личности», выделяя пять элементов или видов компетентности [63, с. 90].

Э.Ф. Зеер указывает, что компетентность имеет интегративную природу и представляет собой знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующие умения и навыки [44, с. 104]. Под компетенцией он понимает совокупность прав, обязанностей специалиста, профессиональных задач, которые он уполномочен решать в соответствии с должностной инструкцией специалиста [44, с. 101]. Автор считает, что компетентность прежде всего предполагает владение технологиями, то есть знанием того, как осуществляется деятельность, и представляет собой сплав образованности и опыта. Аналогичное содержание понятий компетентности и компетенции отражено в работах А.К. Марковой. Автор различает разные виды профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную, которые «означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности» [70, с. 35]. При этом в одном человеке разные виды компетентностей могут не совпадать. Компетентность конкретного человека, видимо, уже, чем его профессионализм. «Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов» [70, с. 34].

А.В. Хуторской разделяет понятия компетенция и компетентность следующим образом: компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, под компетенцией понимается некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристика), проявленная компетенция человека [108]. Близкое понимание разграничения рассматриваемых понятий мы находим у И.А. Зимней: «Компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [46]. Автор придерживается трактовки компетенции, предложенной Н. Хомским, и разграничивает понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное. Под «компетентностью» ею понимается «актуальное, формируемое личностное качество как основанная на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [47]. Актуальные компетентности, по И.А. Зимней, включают такие характеристики, как: а) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [46]. Проанализировав большое число работ, связанных с проблемами компетенций/компетентностей в процессе профессионального роста, можно заключить, что, несмотря на различие взглядов, ученые сходятся во мнении, что понятие «компетентность» шире знаний, умений и навыков и не является их суммой, так как включает все стороны деятельности: когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную. Опираясь на этот принципиальный для нашего исследования вывод, будем говорить в дальнейшем о межкультурной компетентности (а не компетенции) специалистов, рассматривая ее формирование как результат социализации, обучения и индивидуального становления личности в вузе.

Проблема подготовки специалистов технического профиля к межкультурному взаимодействию в процессе профессионального роста – проблема, несомненно, междисциплинарная. Она оказывается в сфере интересов не только педагогики и психологии, но и многих других наук, занимающихся вопросами межкультурной коммуникации: философии, социологии, культурологии, лингвистики. Поэтому при теоретическом анализе данной проблемы в нашем исследовании мы неизбежно будем выходить за рамки собственно педагогики и обращаться к данным смежных наук. Поскольку философия является методологической основой педагогики, целесообразно будет начать обзор современных научных подходов к исследуемой проблеме с ее обоснования в философских концепциях. Однако прежде чем рассмотреть основные положения данной концепции, обратимся к понятию «культура», которое является одним из ключевых для нашего исследования. Количество определений данного термина в настоящее время измеряется четырехзначными цифрами [32, с. 10]. Культура принадлежит к таким аксиоматическим понятиям, которые представляются «интуитивно прозрачными». Такие концепты (к ним можно отнести понятия «жизнь», «общество», «справедливость») обладают такой широтой и многозначностью, «что даже терминологически каждый исследователь может вкладывать в них свой смысл и при этом долгое время вести дискуссию, не входя в противоречие со смыслами, вкладываемыми другими» [39, с. 9]. Многочисленность определений делает даже краткий обзор подходов к анализу данного понятия трудноосуществимым. Мы воспользуемся максимально обобщенной классификацией пониманий культуры, предложенной Д.Б. Гудковым, которая не претендует «на всеохватность» [32, с. 10], но дает ту основу, на которой можно строить дальнейшие рассуждения. Автор выделяет четыре основных подхода к определению культуры [32, с. 10-12, 15-16]. Его подход заключается в перечислении компонентов, составляющих культуру, а сама она понимается как совокупность этих компонентов. Приведем ставшее классическим определение одного из основоположников этнографии и антропологии Э.Б. Тайлора: «Культура слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [99, с.29]. Наиболее широкое понимание культуры состоит в противопоставлении ее природе. Так, С.Г. Тер-Минасова цитирует одно из определений культуры, данное в Академическом словаре русского языка: «совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни», замечая при этом, что с точки зрения культурологии правильнее было бы сказать не «совокупность достижений», а совокупность результатов деятельности» [101, с. 12-13]. Близким по смыслу

является научное понимание культуры Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые определяют ее как «совокупность результатов и процессов любой социальной деятельности человека» и противопоставляют ее природе, «т.е. совокупности внешних, не зависящих от человека условий его существования. Таким образом, окружающая человека действительность дана в виде природы и культуры» [23, с.23].

В исследовании будем ориентироваться на определение культуры, свойственное именно данному подходу, понимая таким образом культуру в «широком смысле». Здесь важным представляется введение категории ценности для определения культуры. Еще один аспект в понимании культуры – соотношение ее социального и индивидуального характера. Некоторые авторы подчеркивают социальный характер культуры, рассматривая ее как определенную форму бытия людей. Другие исследователи делают акцент на индивидуальном в культуре, рассматривая ее как форму присвоения личностью коллективного опыта. Оба взгляда, с нашей точки зрения, правомерны и не противоречат друг другу. Такой вывод имеет значение для обоснования культурологической концепции в образовании (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская), рассматривающей человека как субъекта культуры, собственной жизни и индивидуального развития.

В данном исследовании мы будем обращаться преимущественно к социальному аспекту культуры, понимая ее в «узком смысле» как форму коллективного негенетического опыта, передающегося из поколения в поколение или, в определении Г.Д. Дмитриева, как «стиль жизни, характерный для каждой социальной группы, который ... познается индивидом в процессе образования, самообразования и иного информационного воздействия» [35, с. 5]. Для данной работы существенным является также понимание национальной детерминированности культуры. Слово «культура» будет в дальнейшем часто использоваться именно в этом «узком» значении, например «культура этноса или социальной группы». Четвертый подход к определению культуры связан с выделением наиболее существенных характеристик этого феномена и выполняемых им функций. Среди основных свойств культуры можно выделить: а) ее системность; б) кумулятивность (функция памяти, хранения коллективного опыта); в) знаковый (символический) характер. Семиотическое понимание культуры как системы знаков, имеющих форму и значение, представляется особенно ценным для рассмотрения проблем межкультурного взаимодействия.

Рассмотрев основные характеристики понятия «культура», вернемся к концепции «диалога культур». Философское понимание диалога культур восходит к концепции диалога М.М. Бахтина, который понимает диалог «как

глубокую характеристику человеческого мышления и сознания». Диалог определяется как совокупность всех общественных отношений в механизме человеческого мышления, которое разворачивается в форме внутреннего диалога с воображаемым миром и другими людьми; диалог выступает как процесс, в котором социальность, или «социальный голос», становится внутренним для личности. Жить – значит участвовать в диалоге, воспринимать, ответствовать, соглашаться и т.д. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь. Усвоение культуры (в том числе иноязычной) происходит как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, как диалог культур, при котором происходит индивидуальная, личностная актуализация заложенных в ней смыслов.

Диалогическая сущность культуры подчеркивается в работах В.С. Библера; культура есть форма общения (диалога) культур; культура есть там, где есть две культуры; культура – это грань культур, момент их взаимоначинания и взаимостановления как культуры [26, с. 58].

Понимание диалогической сущности культуры звучит и в приводимом ниже высказывании В.А. Слостенина, который считает, что «культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [2, с. 92].

Проблема взаимопонимания, открытости диалогу различных культур и народов на современном этапе развития общества представляется жизненно необходимой. В.С. Библер отмечает смещение культуры в эпицентр человеческого бытия: «Это прослеживается во всех сферах жизни: на производстве, в социальных феноменах, в общении различных культур. Так нарастает новый всеобщий социум культуры – особая, в чем-то близкая к полной социальности, точнее форма свободного общения людей в силовом поле культуры, диалога культур» [11, с.32].

Философское исследование мира общения позволило М.С. Кагану выделить три типа отношений между культурами:

1. Утилитарное отношение одной культуры к другой, следствием которого становится укоренение в общественном сознании носителей культуры, выступающей в функции объекта, представления о своей культуре как неполноценной, что может приводить к самоотречению от своей самобытности, к подчинению другой культуре. Примером такого отношения могут служить явления англomanии, германофильства и т.п.

2. Отношение неприятия одной культуры к другой, которое приводит к возникновению эгоцентрических и даже шовинистических культур. Такие «самовлюбленные» культуры замыкаются на себе, не желая иметь дело с другими культурами, воспринимая их как «неполноценные», «низшие», «некультурные».

3. Отношение культуры к культуре как к равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, ее уникальности. Именно такое отношение определяется как диалог культур [52, с. 213-215].

Подчеркивая важность диалога культур как формы культурного взаимодействия, философы отмечают, что диалог культур – не неизбежность, а «сознательно избираемая позиция, позволяющая противостоять высокомерному культурному изоляционизму и всем формам неравноправных отношений между культурами» [88, с. 164].

Мы разделяем мнение В.В. Сафоновой о том, что философская трактовка сути современного диалога культур имеет большое методологическое значение для разработки социально-педагогических основ социокультурного образования. Термин «диалог культур» вошел в разные отрасли науки (философию, этносоциальную этику, социологию, языковую педагогику), однако его можно использовать почти во всех областях гуманитарного и не только гуманитарного знания. Сегодня «диалог культур» используется не только как принцип обучения в частных методиках [89], но и как метод обучения [12].

Важность концепции «диалога культур» для нашей работы становится особенно ясной в свете герменевтического подхода, который мы считаем одним из необходимых методологических оснований исследования, связанного с проблемой понимания и интерпретации текста. Рассмотрим основные положения этого подхода. Сегодня под герменевтикой понимают как теорию, так и искусство «истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы» [4, с. 61-62]. В определении П. Рикера это теория «операций понимания в их соотношении с интерпретацией текстов»; под пониманием он имеет в виду «искусство постижения значения знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых другими сознаниями через их внешнее выражение (жесты, позы и, разумеется, речь). Цель понимания – совершить переход от этого выражения к тому, что является основной интенцией знака, и выйти вовне через выражение» [86, с. 3-4]. При изучении иноязычной культуры важным положением герменевтики является

возможность понимания и интерпретации не только текста, но и действий, которые могут иметь различные значения в разных культурах. Философия образования выделяет следующие «герменевтические принципы организации учебного процесса: языковую доминанту, психологизацию, использование философии как организующего стержня образования» [96, с. 12]. Первый, языковой, принцип означает, что изучение языка, различные формы работы с языком должны составлять основу образования, стать его структурообразующим элементом. Следующий структурообразующий элемент герменевтически ориентированного образования – изучение человеческой психологии. «Понимание не достижимо лишь силами языкового анализа текста. Один и тот же текст, услышанный в разных обстоятельствах или от разных людей, может означать совершенно разное. Поэтому обучаемый должен хорошо понимать контекст общения, вычленять цели собеседника, его интенции, уметь анализировать его состояние» [96, с. 14]. Таким образом, философский подход к образованию означает, что вся система образования, все учебные предметы, вся воспитательная работа должны быть пронизаны не стержневым курсом философии, но философским, бытийным мышлением. Считаем, что опора на перечисленные герменевтические принципы в образовательном процессе вуза должна создать необходимые предпосылки для эффективного изучения иноязычной культуры и развития межкультурной компетентности специалистов технического профиля при сохранении их собственной культурной идентичности, так как герменевтический подход предполагает, что «конечное понимание» текста, действия, проявления иной культуры «не уничтожает дистанцию через некое эмоциональное слияние, оно скорее состоит в игре близости и расстояния, игре, при которой посторонний признается в качестве такового даже тогда, когда обретается родство с ним» [86, с. 9].

Итак, с точки зрения герменевтики, механизм понимания обязательно предполагает диалог, хотя бы внутренний. Особенно значимой становится «организация диалога в процессе совместной деятельности, поскольку последняя создает условия для понимания друг друга и самих себя всем участникам педагогического процесса» [96, с. 16]. Вполне закономерно, что большинство отечественных исследователей, занимающихся проблемами обучения межкультурной коммуникации, опираются в своих работах на положения концепции «диалога культур» [2; 20; 50; 82; 97; 98; 105 и др.]. Что касается зарубежных авторов, то выделить некую общую философскую основу их исследований не представляется возможным, и в данной работе мы обратимся лишь к обзору основных подходов к формированию межкультур-

ной компетентности. Язык предстает национальной формой презентации культуры и несет на себе отпечатки ее бытования и самобытности. Каждый язык образует свою «семантическую вселенную», причем не только мысли могут быть подуманы «на одном языке, но чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания, но не другого» [33, с. 300]. Хотя некоторые когнитивные процессы универсальны, у представителей различных лингвокультурных сообществ существуют различия в восприятии, сегментации и категоризации окружающего мира. Эти различия отражаются в языке. Такое понимание взаимосвязи языка и культуры позволяет сделать очень важный вывод: изучение языка и культуры должно быть также взаимосвязанным. Как культуру невозможно достаточно полно изучить вне языка данного лингвокультурного сообщества, так и изучение языка невозможно без знания основ культуры носителей языка [32, с. 16]. Зарубежные исследователи раньше российских ученых обратились к проблемам изучения культурных различий с целью формирования необходимых для межкультурной коммуникации навыков и умений, что было вполне естественно при большей открытости западных обществ. Сначала понятие «межкультурная (интеркультурная) коммуникация» связывалось, прежде всего, с тренировочными семинарами, готовящими людей (в США, а затем и в Европе) к пребыванию за границей. На основе теоретических, психологических подходов участников семинара готовили к восприятию, к обширной (узкой) толерантности, необходимой в условиях межкультурной коммуникативной ситуации. Программы тренингов включали ролевые игры, анализ интеркультурных несоответствий, фильмов и социально-фоновой информации. Они акцентировали внимание на интеркультурных особенностях мышления, поведения, речи и учили сопоставлять их с собственными. В качестве цели выступали умения адекватно реагировать на «чуждое» и действовать в чужой стране соответственно принятым правилам и нормам. В отечественной науке идеи межкультурной коммуникации первоначально были связаны с изменением парадигмы обучения иностранным языкам, в основе которого лежала необходимость обучения не только языковым, но и культурным навыкам и умениям для достижения эффективных межкультурных контактов. Проблемы обучения межкультурной коммуникации впервые стали рассматриваться лингвострановедением, которое и по сей день остается одним из ведущих направлений в этой области. Основные положения лингвострановедения отражены в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» и «Лингвострановедческая теория слова» [22; 23]. Мы не будем подробно их рассматривать, а остановимся только на тех положениях,

которые существенны для понимания проблемы обучения межкультурной коммуникации. Лингвострановедение признает, что общественная природа языка предоставляет объективную возможность приобщения иностранца к новой действительности. Язык в своей коммуникативной функции является орудием передачи информации от одного участника коммуникации к другому. Однако коммуникация возможна только при наличии общего фонового знания, присущего как адресату, так и адресанту. Отсюда – необходимость изучения сведений о стране изучаемого языка, поскольку именно они часто определяют план содержания речи. Кроме того, язык выступает связующим звеном между поколениями, т.к. он «обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности» [23, с. 10]. Лингвострановедение изучает специфику отражения национальной культуры как проявления национального менталитета в языковых явлениях. С учетом разных целей изучения языка и разных уровней овладения им, лингвострановедение отбирает факты культуры, без которых языковая коммуникация становится невозможной или неэффективной [61, с. 16]. Так, Ю.Е. Прохоров выделяет четыре типа межкультурных языковых контактов: 1) *соприкосновение*, которое характеризуется несовпадением стереотипов общения, свойственных разным культурам; 2) *приобщение*, для которого характерно наличие определенного знания стереотипов общения каждой из сторон, но при этом одна из сторон пользуется двумя стереотипами – своим и чужим, а вторая – только своим; *проникновение*, которому свойствен определенным взаимный учет стереотипов общения, но особенно той стороной, которая использует новый язык общения; *взаимодействие*, при котором любой из участников общения использует стереотипы общения любой из двух культур [84, с. 107-115]. Приведенная типология межкультурных языковых контактов может послужить схемой формирования межкультурной компетентности. Еще одно положение лингвострановедения, которое хотелось бы затронуть в данной работе – это адаптация иностранцев в процессе обучения иностранному языку. В этом случае необходимо исходить из принципа учета определенных категорий и моделей новой культуры и адекватного пользования ими, но не с целью их присвоения и замены ими категорий и моделей своей культуры. Межкультурная компетентность как раз предполагает умение видеть различия между «своей» и «чужой» культурой, пользоваться стереотипами поведения другой культуры в той мере, в которой это не противоречит ценностным ориентациям родной культуры, т.е. при сохранении национальной/социокультурной идентичности. Заметим, что в

более поздней работе В.Г. Костомарова и Ю.Е. Прохорова высказывается мысль о невозможности обучить этническим стереотипам, в результате чего оказывается нереальным, «чтобы иностранец овладел новой культурой как своей собственной или, по крайней мере, как второй на уровне первой собственной: этнические стереотипы родной культуры объективно будут определять и восприятие культуры новой» [60, с. 353]. В.Г. Костомаров назвал ее «американской версией лингвострановедения» [59]. Автор концепции утверждает, что для успешного овладения языком (имеется в виду родной язык) необходимо знакомство с определенными ментально-культурными схемами и знание их символов, ярлыков (цитат, имен, дат, жестов, сокращений и т.п.) [32, с. 34]. У каждой национальной культуры этот набор свой, он определяет языковые значения, особенности общения, смысл текстов и специфику дискурса лингвокультурного сообщества. Сама идея «культурного минимума», необходимого для адекватной коммуникации в том или ином социуме, весьма плодотворна для решения проблем межкультурной коммуникации. Однако, по мнению Д.Б. Гудкова, применять идеи данной концепции в практике обучения межкультурной коммуникации нужно с осторожностью, поскольку она носит «воспитательный» характер, задает ориентиры для «правильного» поведения членам определенного социума [32, с. 35]. Будучи рассчитанной на американцев, теория культурной грамотности отражает те представления, модели восприятия, способы действия и их символы, которые именно в американском обществе считаются «правильными» и предлагает их в качестве образцов. Однако людьми, принадлежащими к другому лингвокультурному сообществу, эти представления могут восприниматься как ложные. При формировании межкультурной компетентности в ходе преподавания иностранных языков важно учитывать тезис о тесной зависимости успешной коммуникации от фоновых знаний коммуникантов, поэтому необходимо предлагать обучающемуся тот минимум знаний и представлений, которым владеет большинство носителей языка. Но рассматривать эти знания и представления следует именно как принятые в определенном социуме, а не универсальные, «правильные» для всех. В настоящее время на смену лингвострановедению (как аспекту обучения иностранным языкам) приходит лингвокультуроведение. Это близкое лингвострановедению направление изначально носит сопоставительный характер и имеет более ярко выраженный образовательный акцент в социокультурном континентальном и региональном планах. В.В. Воробьев определяет лингвокультуроведение как комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, которая изучает «взаимосвязь и взаимодействие куль-

туры и языка в его функционировании» и отражает «этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системы методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систему норм и общечеловеческих ценностей)» [25, с. 36]. В.В. Сафонова подчеркивает роль лингвокультуроведения именно в процессе обучения нормам межкультурного общения [88, с. 184]. За последние десятилетия XX века накоплен огромный фактический материал по межкультурной коммуникации, который исследовался и продолжает исследоваться специалистами в различных отраслях науки. Разные подходы к данной проблеме стали определяться множеством терминов, центральными среди которых являются «кросс-культурный», «мультикультурный» («поликультурный» или «многокультурный»), «межкультурный» («транскультурный» или «интеркультурный») подходы. Мультикультурный подход акцентирует внимание на культурном разнообразии современных сообществ, неизбежности культурных различий людей [62, с. 87]. Основная идея мультикультурности – сохранение и формирование всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и передача этого наследия молодому поколению [100, с.25]. Г.Д. Дмитриев возводит многокультурность в дидактический принцип, который, прежде всего, «исходит из того, что не существует хорошей или плохой, лучшей или худшей, цивилизованной или примитивной культуры» [35, с.6]. При кросс-культурном подходе проводится анализ сходных, аналогичных явлений в различных культурах [62, с.66]. Результаты кросс-культурных исследований представляют большой интерес для практики развития межкультурной компетентности [118; 123; 126]. Межкультурный подход основывается на интенсивном культурном взаимодействии, межкультурном многоголосии, полилоге, а также равноправии и взаимоуважении в международном контексте [62, с. 88]. Мы полагаем, что перечисленные подходы не исключают, а взаимодополняют друг друга, и в нашем исследовании будем использовать их в комплексе. Что касается термина «межкультурная компетентность», то мы будем применять его как в широком – культурологическом значении, так и в более узком – в сфере обучения иностранным языкам – в значении межкультурной коммуникативной компетентности. Рассмотрим различие между этими пониманиями данного термина. «Межкультурная компетентность» в области культурологии или межкультурной коммуникации рассматривается в значении, приложимом к способности управления межкультурным общением в широком смысле, под которым

понимается как общение между представителями разных культур, так и общение между представителями субкультур внутри одной и той же национальной культуры [124; 125; 133]. Феномен языка как воплощения культуры не является при этом центральной проблемой как в случае обучения иностранным языкам.

Немецкий педагог В. Нике, рассматривающий проблемы интеркультурного воспитания, определяет межкультурную (интеркультурную) компетентность как «способность в общении с другими учитывать различия и трудности, а также отдавать себе отчет в том, что никто из участников из-за его взглядов не может быть изначально оценен как отсталый или неверно мыслящий» [49, с.51]. В связи с обучением иностранным языкам термин «межкультурная компетентность» во многих исследованиях рассматривается как составляющая иноязычной коммуникативной компетентности [1; 2; 9; 31; 40; 89; 104; 117] и др. В процессе речевого взаимодействия иногда возникают ситуации, когда обмена информацией, понимания и взаимовлияния не происходит, то есть факт взаимодействия не всегда означает, что общение состоялось. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетентности, которую исследователи коммуникативного подхода и стали рассматривать в качестве главной цели обучения. Поскольку межкультурная компетентность тесно связана с коммуникативной компетентностью, рассмотрим эти понятия более подробно. Термин «компетентность», как мы уже упоминали, был введен Н. Хомским применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. В то же время, С. Савиньон, проводившая экспериментальное исследование в университете Иллинойса, использует термин «коммуникативная компетентность» для обозначения способности (умения) обучающихся при реальном речевом взаимодействии с другими говорящими производить высказывания, добиваясь взаимопонимания, противопоставляя ее умению воспроизводить заученные диалоги или составлять отдельные грамматически верные предложения (вне контекста). Впоследствии некоторые другие авторы стали выделять также социокультурную компетентность и социальную компетентность [132].

Охарактеризуем перечисленные компоненты коммуникативной компетентности:

- под грамматической компетентностью понимается знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание на уровне предложения. Некоторые авторы используют в этом же значении термин «лингвистическая компетентность» [132];

- дискурсивная компетентность или компетентность дискурса – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т. д.); предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания. Дискурсивная компетентность имеет отношение к согласованности текста, т.е. соотносённости всех его составляющих с главной мыслью; и связности изложения [131, р. 9];

- социолингвистическая компетентность определяется как способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

- социокультурная компетентность – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетентности предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур;

- социальная компетентность – это умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место, способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению;

- стратегическая компетентность – вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут быть как повторное прочтение фразы и переспрос о смысле непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов [132, р. 1-2]. Социокультурная компетентность требует понимания социального контекста, в котором используется язык: ролей участников коммуникации, общего для них информационного поля и функции взаимодействия. Помимо некоторого количества знаний о культуре страны изучаемого языка, социокультурная компетентность предполагает культурную «восприимчивость», а значит эмпатию и открытость к другим культурам. Социокультурная компетентность включает готовность к поиску общего для коммуникантов значения, готовность не выносить немедленного суждения, принимая во внимание возможность существования культурных различий.

Рассмотрим модель коммуникативной компетентности по С. Савиньон, которая включает в нее четыре компонента, выделяемые рядом исследователей [120; 121; 122; 130; 131]. Автор представляет модель развития коммуникативной компетентности в виде перевернутой пирамиды, показывающей как посредством практики и опыта общения в различных контекстах обучающиеся постепенно расширяют свою коммуникативную компетентность. Все компоненты – грамматическая, социолингвистическая, стратегическая компетентности и компетентность дискурса – важны, хотя относительное значение каждого из них зависит от общего уровня коммуникативной компетентности. Компоненты коммуникативной компетентности не могут развиваться или измеряться в изоляции. Когда происходит рост компетентности в одной области, то этот компонент взаимодействует с другими компонентами так, чтобы произвести соответствующий рост всей коммуникативной компетентности» [131, р. 8]. Существует довольно большое число определений (иноязычной) коммуникативной компетентности [116, р. 31-33; 129, р. 126-128], но мы остановимся на определении С. Савиньон, поскольку оно акцентирует внимание на необходимости формирования у обучающихся способности к созданию общего (с собеседником) значения. Коммуникативная компетентность – это функциональная языковая способность к выражению, интерпретации и нахождению (общего) значения, «включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному и тому же или различным речевым сообществам или между одним индивидом и письменным или устным текстом» [130, р. 272]. Г.В. Елизарова подчеркивает важность поиска общего значения в межкультурном общении, определяя его как процесс «совместной выработки единого, скорее всего нового для всех участников акта общения, значения всех воспроизводимых действий и их мотивов. Только такое общение может способствовать «рождению общности» участников, понимаемой как специфическая общность межкультурных коммуникантов (медиаторов культур), характеризующейся уникальным восприятием действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно» [40, с. 116]. Как уже указывалось, ряд отечественных исследователей рассматривают межкультурную компетентность как составляющую иноязычной коммуникативной компетентности, вкладывая в этот термин значение, близкое к «социокультурной компетентности» [2; 29; 69]. В.В. Сафонова также пользуется термином социокультурная компетентность, выделяя ее как большой блок в структуре иноязычной коммуникативной компетентности. Межкультурная компетент-

ность модифицирует часть содержания иноязычной коммуникативной компетентности, создавая принципиально новое значение на основе двух или нескольких имеющихся позиций (лингвистических или собственно поведенческих). Но при этом межкультурная компетентность добавляет к компонентам иноязычной коммуникативной компетентности и совершенно новое межкультурное измерение, привнося такие внелингвистические, психологические компоненты, как осознанность, желание и способность восприятия «другого», способность управления состоянием тревожности и неопределенности, эмпатия. Указанные психологические компоненты необходимы для формирования межкультурной компетентности, однако могут отсутствовать в пределах успешно сформированной иноязычной коммуникативной компетентности [24, с. 38].

Полагаем, что при таком подходе к понятию межкультурной компетентности открывается возможность для использования при совершенствовании иностранного языка в качестве центрального блока структуры, способствующей формированию межкультурной компетентности в широком смысле. По мнению К. Крамш [127], «культура в обучении языкам не есть... пятое умение, привязываемое к обучению говорению, аудированию, чтению и письму. Она всегда находится в глубине (на заднем плане), делая очевидной ограниченность приобретенной с трудом коммуникативной компетентности». Развивая эту мысль, можно сказать, что культура «находится в глубине» любой ситуации межкультурного взаимодействия представителей разных социальных, этнических, национальных групп.

Рассмотрев различные научные подходы и исследования (С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, М.Г. Эрнст, И.И. Халеева и др.) к проблеме обучения межкультурной коммуникации и развития межкультурной компетентности, попытаемся дать рабочее определение межкультурной компетентности специалистов технического профиля, которое будем использовать в нашем исследовании. *Межкультурная компетентность понимается нами как совокупность знаний, умений и личностных качеств специалистов, позволяющих осуществлять эффективное межкультурное общение и взаимодействие с представителями иных национальных культур в профессиональной сфере, сохраняя при этом собственную культурную идентичность.* Это интегративное качество личности проявляется в способности и готовности специалистов к осуществлению конструктивного межкультурного взаимодействия с представителями других культурных групп, к диалогу культур, целью которого является создание единого культурного сообщества. Межкультурная компетентность входит как

составляющая в структуру коммуникативной компетентности, но не совпадает с ней полностью, обладая собственным содержанием, включающим особые межкультурные знания, умения и психологические компоненты. Обращаясь к проблеме формирования межкультурной компетентности личности, необходимо отметить, что в психолого-педагогической науке существует многообразие подходов к формированию личности, по-разному представляющих движущие силы и условия развития личности в зависимости от того, как они описывают и понимают этот феномен. Оставив анализ различных теорий личности за рамками данной работы, рассмотрим основные положения деятельностного подхода, на которые мы будем опираться в нашем исследовании. Сегодня отечественные гуманитарные науки, предметом которых в том или ином аспекте выступает деятельность (прежде всего, психология и педагогика), придерживаются той оценки роли деятельности в формировании человека, которая впервые была дана в трудах представителей немецкой классической философии (Фихте, Гегель). Суть их взглядов на историческое значение человеческой деятельности заключается в следующем: взятая в целом, в полноте своих видов и форм, деятельность «породила культуру, вылилась в культуру, сама стала культурой – той средой, которая растит и питает личность» [94, с. 97]. В основе деятельностного подхода в педагогике лежат труды таких отечественных психологов, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Согласно деятельностному подходу, личность – «наиболее полное выражение субъективного полюса деятельности, она порождается деятельностью и системой отношений с другими людьми» [93, с.69]. Формирование личности происходит в процессе включения ее в различные виды усложняющейся деятельности. Однако выделение деятельности в качестве единственного основания и источника развития человеческой психики неправомерно. Значительный вклад в современное понимание деятельностного подхода внесла психология (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс и др.). Среди основных положений этого направления выделяется отношение к личности как к уникальной и неповторимой целостности; внутренний, феноменальный мир человека нужно и можно изучать так же тщательно, как и внешние условия его жизни [93, с. 131]. Рассматривая человека как саморегулирующийся субъект, гуманистическая психология вводит понятие «внутренней логики развития», обращая внимание на то, что в процессе жизнедеятельности человек приобретает такие свойства, которые не предопределяются однозначно ни внешними обстоятельствами, ни внутренними условиями. Согласно этому положению обязательным условием эффективности образовательного процесса в контексте деятельностного подхода становится опора на внутреннюю логику развития человека, его

собственные силы. Источник развития личности находится в ее внутренних противоречиях, разрешение их, так или иначе, преобразует саму личность. Таким образом, деятельностный подход в педагогике в настоящее время соединяется с личностным. Деятельность рассматривается не только как непосредственная причина, но преимущественно как необходимое условие, предпосылка формирования и развития мышления, сознания, субъективности, как интегрирующая основа психических свойств, функций [94, с. 98-99]. Сам термин «формирование» понимается как «изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований)» [93, с.115]. Позже Л.И. Анцыферовой был выделен ряд особенностей последующего развития личности, значимых для психологии и педагогики:

необратимость процесса развития: полное возвращение к исходному состоянию системы невозможно;

любое формирование включает в себя прогресс и регресс; элементы регресса обязательно входят в прогрессивное формирование, по крайней мере потому, что за счет выбора одного направления развития многие другие остаются нереализованными;

неравномерность развития: резкие качественные скачки перемежаются периодами постепенного накопления количественных изменений;

зигзагообразность развития: для всякого развития характерно ухудшение функционирования системы как условие нового подъема, что связано с формированием новых структур, которые сначала работают в каких-то отношениях хуже, чем старые;

переход стадий развития в уровни: при переходе системы на новый уровень функционирования старый не уничтожается, а сохраняется как один из иерархических уровней новой системы со своими специфическими функциями;

всякое формирование нового качества личности соединяет в себе две тенденции: тенденцию к качественному изменению и переходу на более высокий уровень функционирования и консервативную тенденцию к сохранению достигнутого уровня, к устойчивости; именно такое сочетание необходимо для того, чтобы формирование было успешным [93, с. 115- 116].

Перечисленные особенности любого процесса формирования и развития характерны и для развития личности специалиста. Всякое новообразование в личности, новое качество проявляется сначала только в отдельных определенных ситуациях. Такие ситуации можно целенаправленно создавать в обучении, исходя из сформулированного Л.С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому формированию. Для

того, чтобы обеспечить формирование, обучение должно вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения. В результате неоднократного повторения зародившиеся новые качества генерализуются, обобщаются (С.Л. Рубинштейн), происходит их интериоризация (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), они становятся чертами личности человека [41, с. 25-26]. Считаем значимым для нашего исследования опору на рассмотренные нами положения деятельностного или, точнее, личностно-деятельностного подхода, прежде всего потому, что речь идет о формировании личностного качества – межкультурной компетентности. Кроме того, сама межкультурная компетентность является характеристикой деятельностной. Основой для формирования межкультурной компетентности в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования вуза мы считаем общую культуру личности. «Если общая культура человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности человека» [47], то межкультурную компетентность можно рассматривать как проекцию этого способа на определенную сферу, область деятельности – сферу межкультурного общения. Изучение иноязычной культуры как компонента общей культуры может сыграть решающую роль в формировании межкультурной компетентности. Поскольку изучение иной национальной культуры тесно переплетается с изучением иностранного языка, то и дисциплину «иностраный язык» рационально будет использовать как основу формирования межкультурной компетентности.

Однако, чтобы стать базой для формирования межкультурной компетентности, традиционное изучение иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования технического вуза должно претерпеть существенные изменения, определяемые современными тенденциями модернизации образования. В связи с этим мы рассмотрим в следующем параграфе формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля как отражение процесса гуманитаризации инженерного образования.

1.2. Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе гуманитаризации современного инженерного образования

Новый подход к решению задач высшего образования должен содействовать появлению образованного человека, что предполагает «сочетание целостной профессиональной подготовки и объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры» [6, с. 116]. Сложившаяся в

нашей стране система обучения, ставившая своей целью формирование «систематизированных знаний, умений и навыков», вступила в противоречие с новыми образовательными целями общества, среди которых центральное место занимает формирование личности, что означает перемещение акцента на формирование самостоятельности, проблемного мышления, творческой активности. Усиливается понимание того, что подлинные интересы общества «состоят не только в том, чтобы подготовить человека к чему-либо, но и в том, чтобы подготовить просто человека» [90, с. 69]. Возрастают роль и значение не только профессиональной грамотности и компетентности специалистов, но и их нравственно-этических черт, чувства ответственности за социальные и экологические последствия профессиональной деятельности. «Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества» [77, с.114].

Указанное противоречие оказывается движущей силой тех изменений, которые происходят в системе российского образования. Интеграция России в мировое сообщество вызывает, с одной стороны, ряд новых для нашей страны проблем, а с другой – позволяет говорить об общих для всей мировой системы высшего профессионального образования тенденциях развития.

Современные тенденции развития высшей школы в промышленно развитых странах определяются некоторыми общими условиями и закономерностями, оказывающими влияние на всю систему образования. С.Д. Смирнов выделяет следующие закономерности, относящиеся к общественно-политической, научно-технической и даже нравственной сфере:

- рост наукоемких производств предопределяет количественный рост высшей школы, так как требуется все больше работников с высшим или специальным образованием;

- интенсивный рост объема научной и технической информации, удваивающейся за 7-10 лет. Это означает, что квалифицированному специалисту необходимы способность и навыки самообразования;

- быстрая смена технологий, приводящая к моральному старению производственных мощностей за 7–10 лет. Это требует хорошей фундаментальной подготовки специалистов, позволяющей им быстро осваивать новые технологии;

- большое значение научных исследований на стыке различных наук, что также предполагает обширные и фундаментальные знания и умение работать коллективно;

- автоматизация не только физического, но и умственного труда благодаря мощным внешним средствам мыслительной деятельности, что значительно увеличивает ценность деятельности творческой, не алгоритмизированной;

- вовлечение все большего числа людей в научную и другие виды сложных деятельностей. Это, по мнению ряда исследователей, приводит к падению среднего эвристического потенциала ученого; компенсировать это падение можно в том случае, если специалисты будут владеть методологией научной или практической деятельности;

- уменьшение доли населения, занятого в материальном производстве, за счет роста производительности труда, что приводит к увеличению числа людей, работающих в области культуры и духовного творчества;

- повышение благосостояния населения, что приводит к увеличению спроса на платные образовательные услуги [93, с. 30-31].

В высшем образовании развитых стран перечисленные факторы послужили движущими силами развития следующих тенденций, которые рассматриваются многими учеными и как основные принципы, обуславливающие формирование системы высшего технического образования: демократизация высшего образования; интеграция; стандартизация; фундаментализация; теоретизация; гуманизация и гуманитаризация; аксиологизация; индивидуализация обучения; компьютеризация и информатизация; ориентация на опережающее и непрерывное образование; многоуровневость образовательных программ; преемственность образовательных программ; технологичность профессиональной подготовки; самоорганизация учебной деятельности специалистов, самоформирование личности обучающегося и др. [73; 75; 92; 93 и др.]. Не отрицая значимости всех перечисленных принципов как педагогических условий функционирования высшего профессионального образования, мы считаем правомерным выделить гуманитаризацию в качестве одного из важнейших принципов теории и практики образования. Обратимся, прежде всего, к рассмотрению самих понятий гуманизации и гуманитаризации образования.

В Российской педагогической энциклопедии находим такое определение гуманитаризации образования: «система мер, направленная на приоритетное формирование общекультурного компонента в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых» [87]. Авторы «Общей и профессиональной педагогики» определяют гуманизацию как «очеловечивание» образования, ее основными чертами являются «учет интересов, возможностей, индивидуальных особенностей учащихся; создание

оптимальных условий для всестороннего развития личности; формирование базовой культуры личности; субъект-субъектные отношения; приоритет развития над обучением, включение в процесс обучения рефлексии, самоанализа и самооценки» [75, с.133]. А.Н. Новиков, исходя из значения слова гуманитарный (от лат. *humanitus* – свойственный человеческой природе), предлагает рассматривать гуманитаризацию образования в самом широком смысле как формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем. Применительно к профессиональному образованию гуманитаризация – это формирование сугубо человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле) и к своей собственной профессиональной деятельности в этом мире производства [73]. Близость и взаимосвязь понятий гуманизации и гуманитаризации позволяет говорить о них как о единой тенденции развития высшего образования, «направленной на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля». За счет увеличения числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин расширяется кругозор специалистов; через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры прививаются навыки социального взаимодействия. «Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и обучаемого, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом» [93, с. 32]. Чтобы избежать смешения терминов, целесообразно все же их разграничить. С нашей точки зрения, это удачно сделано в работе В.И. Горбунова и О.Н. Викгорова: «...под гуманизацией образования следует понимать все то, что направлено на более полный учет человеческого фактора, особенностей личности во имя ее гармоничного развития, проявления ею своих способностей. Гуманитаризация образования – это усиление внимания к гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам ... с целью использования их содержания и методов для подготовки обучаемых не только в узкопрофессиональном отношении, но и как граждан общества. Таким образом, гуманитаризация – это часть гуманизации (по содержанию) и одно из средств ее реализации (по форме)» [30, с.7].

Итак, мы будем исходить из того, что гуманитаризация – более узкое понятие, относящееся, главным образом, к содержанию образования, тогда как гуманизация – понятие более широкое, охватывающее весь образовательный процесс в целом.

Какие же реальные изменения в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования технического вуза идут в русле гуманизации и гуманитаризации? Необходимо отметить, что за по-

следнее десятилетие произошли положительные сдвиги в гуманитаризации высшего естественно-научного и технического образования. Сегодня практически в системе дополнительного профессионального образования вузов есть современные не только по названию, но и по содержанию гуманитарные образовательные программы, разрабатываются новые программы, используются инновационные формы обучения.

Тем не менее, остается еще много вопросов по поводу гуманитарной подготовки специалистов технического профиля. Сегодня на гуманитарные составляющие при обучении будущих специалистов технического профиля отводится примерно 25% учебного времени. Государственный образовательный стандарт второго поколения определял 11 дисциплин гуманитарного цикла, которые должны были реализовываться во всех вузах. По стандарту третьего поколения в цикл дисциплин ГСЭ входят четыре обязательные дисциплины: «философия», «история отечества», «иностранный язык», «физическая культура» и еще семь дисциплин, которые могут вводиться по усмотрению ученого совета вуза. По данным опроса, проведенного среди руководителей вузов по поводу государственных образовательных стандартов третьего поколения, многие респонденты высказали мнение, что гуманитарным дисциплинам в целом уделяется недостаточное внимание, серьезная ошибка – урезать гуманитарный блок у специалистов негуманитарного профиля.

В связи с этим для нас интересен опыт высших учебных заведений ряда западных стран. Кризисные явления в сфере образования этих стран в 70-е годы прошлого века объясняются именно снижением роли гуманитарного цикла в общей структуре подготовки специалистов. В учебных планах большинства вузов гуманитарные науки потеряли свое центральное место. Гуманитарный цикл отсутствовал или ограничивался одним предметом. Так, в большинстве вузов США не изучали американскую историю и литературу, изучения иностранных языков требовали менее 50% вузов. В результате в докладе Национальной комиссии США по оценке качества образования был сделан вывод, что впервые в истории США образовательный уровень нового поколения не только не превзойдет, не будет равным, но даже не приблизится к уровню знаний своих родителей; «нация в опасности», поскольку американское общество и его образовательные институты утратили видение основных целей образования [42, с. 121-122]. Американские вузы хорошо справлялись с задачей подготовки узкопрофильного специалиста, прекрасно разбиравшегося в своей области общественного производства. Вместе с тем кругозор будущего специалиста был достаточно узким, и ему было трудно

ориентироваться во все возрастающем потоке информации, связанной с формированием отрасли, где ему предстояло работать. Таким образом, страна столкнулась с проблемой дополнительного развития специалиста. Для разрешения данной проблемы американскими учеными на базе Гарвардского университета была разработана программа, благодаря которой студент изначально настраивался на потребность обновления своих знаний при помощи самообразования. Был сделан вывод, что такую потребность можно сформировать у человека только на пути повышения его общекультурного уровня. Эта общегосударственная программа получила название «Назад к истокам» и была рекомендована как обязательная и для государственных, и для частных вузов. Эта программа уделяет особое внимание изучению английского (т.е. родного) и иностранных языков. Преподавание иностранных языков, по мнению авторов программы, должно протекать абсолютно параллельно курсу литературы и культуры страны изучаемого языка. Курс обучения иностранному языку предполагает знание не только собственно лингвистических категорий, но и знание литературных произведений, их авторов, жанров, исторических дат, формирование представлений о праздниках и народных традициях и многое другое [109, с.14-15]. Заметим, что многое из того, что внедряется сейчас в рамках этой программы в вузы США, является вполне традиционным для российской системы высшего образования. В отечественном высшем техническом образовании одна из проблем гуманитарной подготовки специалистов, как показывает практика, связана с их отношением к гуманитарным наукам как к чему-то второстепенному, необязательному. Гуманитарные науки, по их мнению, не имеют прикладного значения, поэтому многие студенты основное внимание стараются уделить прежде всего точным и профильным дисциплинам, ссылаясь, как правило, на нехватку времени. Как нам представляется, причина этого кроется в свойственном студентам негуманитарных специальностей технократическом мышлении, для которого характерна фетишизация научно-технического прогресса, «а всё, что относится к гуманитарной сфере и к сфере духовности, отодвигается на второй план» [114].

Будущим инженерам часто представляется, что сутью их профессии является решение чисто производственных задач, ограниченных набором определенных технологических операций в рамках системы промышленных объектов. Если оценивать удачное или неудачное решение таких задач только техническими параметрами установки, то создается впечатление, что общественный прогресс равен прогрессу техническому. «В результате социальный и личностный аспекты практически выпадают из системы

образования, а если и рассматриваются, то независимо от производственных целей, как нечто внешнее по отношению к деятельности инженера» [72]. Обращаясь к вопросу об осознании специалистами ценности гуманитарного образования, мы вступаем в область педагогической аксиологии, поэтому рассмотрим кратко основные положения аксиологического подхода.

Научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из любви к истине, но и с целью удовлетворения социальных потребностей. Следующие аксиологические принципы помогают раскрыть понимание аксиологического подхода в гуманистической педагогике: «равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижность вместо мессианства и индифферентности» [77, с. 112]. Понятие «аксиология» было введено в научный оборот французским философом П. Лапи в начале XX века, но осмысление категории ценности в философии, педагогике и других науках о человеке началось задолго до этого. Понятие ценности не может существовать вне человека и без человека, вне человеческого общества, это «феномен специфически культурный» [53, с. 77]. Ценность объекта определяется только в процессе его оценки личностью, осознания его значимости, смысла. Оценка может быть как положительной, так и отрицательной. К ценностям можно отнести только положительно значимые объекты и явления, теории и идеи, которые служат «эталонном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры» [4, с. 36]. Для того, чтобы гуманитарное образование, в том числе овладение иностранным языком, стало значимым для студентов, оно должно быть осознано ими как личностная и профессиональная ценность. Хотя значимость гуманитарного образования никем сегодня не оспаривается, его функциональная необходимость для многих студентов технических вузов неочевидна. Из-за отсутствия в гуманитарных науках сложного математического аппарата часто возникает иллюзия легкости их усвоения, а вместе с тем и необязательности их для профессионального развития специалиста. Важно не просто принять гуманитарное знание как факт, а перевести его в область потребностную, осознать, как оно может повлиять на становление профессионала.

Отсюда возникает проблема соотношения профессионализации и гуманитаризации в высшем техническом образовании. Не вызывает сомнений, что без качественной профессионализации не может быть сформирован специалист, профессионал в своем деле, иначе обучение в вузе вообще теряет свой изначальный смысл. Спецификой образования в техническом вузе является не только освоение фундаментальных научных знаний, общеинженерных и специальных дисциплин, но и формирование технического, инженерного типа мышления, присущего инженерной области деятельности. Однако гуманитаризация важна для развития и совершенствования мышления специалиста технического профиля, поскольку гуманитарное знание обогащает ассоциации при решении технических и технологических задач. «Необходимость гуманитарного в техническом диктуется необходимостью дополнять технологичность, последовательность естественно-научного познания параллелизмом, ассоциативностью свободного мышления» [66]. Наивысшие достижения технических наук и специального технического образования мирового уровня оказываются явлениями высокой гуманитарной культуры. Технические инновации, акты технического творчества становятся результатом интеллектуальных усилий творческих личностей, обладающих достаточной междисциплинарной подготовкой и компетенциями, выходящими за рамки узкой технической специализации [113]. Особенно подвержены гуманитарному влиянию инновационные направления технического развития, такие как, например, электроника, информатика, современная энергетика. Однако гуманитарное образование значимо для развития творческих способностей любого специалиста технического профиля. «Если исключить из педагогического процесса и научного творчества преподавателей и студентов необходимый объем гуманитарных и общественных знаний, то будущие специалисты и исследователи окажутся не способными достойно войти в сложную социальную среду, реализовать свои возможности и достойно конкурировать на поприще творческой деятельности, учитывая, что последняя не менее конкурентна, чем среда коммерческих отношений» [114].

Таким образом, приобщение человека к гуманитарной культуре человечества следует рассматривать как необходимый компонент профессионального образования. Именно на основе гуманитаризации образования может быть сформирована полноценная личность, не только готовая к творческому решению научных и технических задач, но и обладающая гуманистическим мировоззрением, поскольку именно гуманитарное знание «противостоит технократическому беспределу и этим выполняет функцию охраны самого существования человечества, цивилиза-

ции и культуры на Земле» [114]. Понятно, что простое переструктурирование учебных планов и выделение определенного числа часов на гуманитарные дисциплины в технических вузах не может привести к формированию специалиста нового типа, обладающего не только профессиональными знаниями, но и другими качествами, которые требуются от выпускника вуза на современном этапе развития общества.

Решение таких задач, стоящих перед высшим образованием, возможно в рамках культурологической парадигмы. Хотя принцип культуросообразности образования совсем не нов, в последнее время вопросы взаимосвязи культуры и образования становятся предметом специальных исследований (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий и др.). Одно из основных положений культурологического подхода заключается в том, что культура и образование взаимообусловлены. В ходе образовательного и воспитательного процессов происходит освоение новыми поколениями накопленной в обществе культуры, их жизнедеятельность модифицируется под влиянием культурно-исторических условий. Так как образовательный процесс можно сознательно регулировать, возникает вопрос о «целеенаправленном отображении накопленной в обществе культуры в сфере образования» [28, с.101]. Так, культура определяет цели, задачи и содержание образования. Образование же, в свою очередь, способствует сохранению и формированию культуры. Само образование должно быть интегрировано в культуру, оно понимается «как ценностно-нормативная система, формирующая «образ» личности как целостного и органичного субъекта культуры. Именно это отличает образование от инструментально-ориентированного обучения» [43, с.46]. Особое значение имеет мировоззренческая, смысловая интеграция гуманитарных наук, что требует нового междисциплинарного синтеза, соответствующего современному этапу развития образования. Центром образования при культурологическом подходе является человек как субъект культуры, «как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной детерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурой» [75, с. 107]. Однако такое понимание личности будущего специалиста не всегда характерно для образовательной системы технического вуза, которой еще не удалось преодолеть технократизм и односторонность узкой специализации. Среди причин недостаточной эффективности гуманитаризации образования А.С. Запесоцкий называет «негуманность традиционных образовательных моделей», в которых формирование личности в соответствии с индивидуальными потенциями относится к числу периферийных проблем [42, с. 167]. Решение проблемы, скорее всего, не в отказе от традиционного обучения, а в

осмыслении заново феномена личностного подхода в обучении. Как справедливо замечает В.В. Сериков, «нет четко обозначенной границы между сообщающим, информирующим обучением и развивающим, воспитывающим». Важно «уяснить новый гуманистический смысл понятия «формирование личности». Для нынешнего вузовского обучения прототипом является процесс научного, специально организованного познания. Для лично ориентированного обучения «идеалом», прототипом должно стать познание «практическое», «личностное», то есть «не односторонне теоретическое, а всестороннее усвоение (присвоение) мира человеком» [90, с.93]. Идея лично ориентированного подхода в образовании не нова. Задолго до фундаментальных исследований роли личностного фактора в обучении сложилось эмпирически установленное представление педагогов об учении как реализации определенных жизненных устремлений личности («интерес» у И.Ф. Гербарта, «стремления» у К.Д. Ушинского, «намерение» у П.Ф. Каптерева), понимание того, что образовательные цели невозможно осуществить без участия личности обучающегося. Однако в традиционном обучении личность признается либо «объектом формирования», либо «средством достижения» образовательных целей, но еще не самоцелью и самоценностью для образовательного процесса. Лично ориентированный подход предполагает не одностороннее, «урезанное» использование функций личности в образовании, а ее полную реализацию. Это означает, что личность рассматривается не только как «мотивирующая субстанция, но и избирающая, смыслообразующая, целеполагающая, самопрограммирующая, оценивающая и т.д.» [90, с. 102-104]. Проблема лично ориентированного образования сегодня весьма актуальна и часто обсуждается. Психолого-педагогические аспекты лично ориентированного образования нашли наиболее полное отражение в работах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, Э.Ф. Эсера, А.Н. Новикова, Е.С. Полат, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. В настоящее время разработан целый ряд концепций лично ориентированного образования, в том числе и высшего профессионального образования.

Е.В. Бондаревская определяет лично ориентированное образование как образование культурологического типа, обеспечивающее формирование человека как субъекта культуры и собственной жизни в единстве его природных, социальных и культурных свойств. Это предполагает гуманизацию, гуманитаризацию образования, создание экологически чистой культурно-образовательной среды, отношение к студенту как свободному суверенному субъекту профессиональной подготовки, ответственность вуза за качество его профессиональной подготовки. Автор выделяет следующие

важнейшие принципы реформирования образования: обращенность к общечеловеческим ценностям, обращенность к индивидуальности, творческому потенциалу студента при его подготовке к будущей профессиональной деятельности [16; 17; 18]. Е.С. Полат уделяет особое внимание дифференциации обучения, что означает ориентацию на личность обучающегося, его интеллектуальное и нравственное формирование, формирование целостной личности, а не отдельных качеств. При разработке адекватной данной личности системы обучения в русле личностно ориентированного образования следует ориентироваться на следующие стороны и свойства личности:

- уровень обученности в данной области знания и степень общего развития, культуры, т.е. ранее приобретенный опыт;
- особенности психического склада личности (памяти, мышления, восприятия, умения управлять и регулировать свою эмоциональную сферу и т.п.);
- особенности характера, темперамента [74].

А.Н. Новиков отмечает, что основная цель высшего профессионального образования сегодня – формирование способности студента к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Знания при этом не утрачивают своей значимости, но из основной и единственной цели образования превращаются в средство развития личности обучающихся [73].

При личностно ориентированном обучении и воспитании студент действительно становится центральной фигурой воспитательно-образовательного процесса и рассматривается как целостная личность, все стороны его жизни взаимосвязаны и их нельзя рассматривать в отрыве друг от друга. Реализация такого подхода на практике предполагает хорошее знание преподавателем особенностей студенческого возраста.

Для реализации личностно ориентированного обучения и воспитания очень важно также понимание вуза как социокультурной системы, функции которой не ограничиваются подготовкой студента к профессиональной деятельности. Недостаточно высокая эффективность гуманизации и гуманитаризации образования в значительной мере обусловлена кризисом системы воспитания. Гуманизация образовательной сферы не может ограничиться узкими и изолированными академическими функциями. Это сложный учебно-воспитательный процесс, в котором должны принимать участие преподаватели всех кафедр и, прежде всего, выпускающих. Как мы уже упоминали, согласно учебным планам на общие гуманитарные и социально-

экономические дисциплины отводятся только четверть всего фонда учебного времени. Остальное время студент проводит в контакте с преподавателями других кафедр. В этом общении приобретаются не только профессиональные знания, но и формируются убеждения по многим жизненным позициям. Профессиональные наставники, являясь высокоавторитетными людьми, играют важную роль в личностном становлении студентов. Это обстоятельство нельзя не учитывать в организации гуманитарной подготовки технических специалистов. Широкое участие преподавательского состава в реализации этой идеи следует рассматривать как претворение в жизнь новой инициативы – формирования гуманитарной среды в вузе [64]. Каждому профессиональному направлению образования присущи специфические особенности не только по характеру представляющих их объектов изучения, но и по соответствию этих особенностей широкой гамме общечеловеческих ценностей. Выпускник вуза, обучавшийся в условиях развитой гуманитарной среды, становится в своей последующей деятельности проводником формирования культурной среды в обществе. Это имеет тем большее значение сегодня, при быстрой смене технологий, когда специалист должен уметь перестраивать свою профессиональную деятельность с учетом социально значимых целей. «Профессиональная деятельность во все большей мере захватывает всего человека: образ его жизни, условия быта и т.п. По сути, она становится все более и более гуманитарной, поскольку во все большей мере начинает иметь дело с предметом своей деятельности в его индивидуальном, разовом звучании» [37, с. 149].

Итак, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что гуманизация и гуманитаризация образования тесно связаны с переходом к личностно ориентированной парадигме в обучении. Еще один аспект (связанный и с личностно ориентированным обучением), в котором мы бы хотели рассмотреть проблему гуманитаризации высшей школы, – необходимость усиления практической составляющей образования, ориентированной на базовые социокультурные потребности современного общества. Авторы культурно-логической модели содержания образования В.В. Краевский и И.Я. Лернер выделяют четыре элемента социокультурного опыта, которые должны лежать в основе содержания образования: уже добытые обществом знания о различных областях действительности, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу [34, с.102]. Однако, как замечают многие исследователи, в действительности очень часто обучающиеся осваивают

лишь часть социокультурного опыта, прежде всего его знаниевый компонент [15, с.8]. Сторонники компетентностного подхода видят решение проблемы «в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [3, с.5]. «Компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом), компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний» [36, с.38]. При компетентностном подходе на первое место выдвигается не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Предметное знание, разумеется, «не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль» [15, с. 10].

Компетентностный подход стал распространяться в нашей стране, когда стали предприниматься попытки привести российское образование в соответствие с реалиями мировой рыночной экономики. Советом Европы были определены пять групп ключевых компетенций, которыми должны овладеть выпускники учебных заведений: 1) политические и социальные компетенции; 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; 3) компетенции, определяющие владение устным и письменным общением; 4) компетенции, определяющиеся жизнью в информационном обществе; 5) компетенции, связанные с необходимостью непрерывного образования в течение всей жизни [75, с. 131-132]. Сегодня активно обсуждается возможность модернизации образования на компетентностной основе (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Е. Я. Коган, А.А. Пинский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.). Однако есть основания полагать, что замена существующих моделей образования новыми, компетентностными, не всегда рациональна. Нет и необходимости противопоставлять академическое и компетентностно-ориентированное образование. Ценность академического образования бесспорна, поскольку нет «другого способа сформировать системное представление о тех мирах, в которых живет человек» [55, с.29-30].

По мнению А. Андреева компетентностный подход может принести пользу российскому образованию в существующих на сегодняшний день условиях развития общества, но лишь в том случае, если будет четко обозначена сфера его применения. Вполне логично, например, представить в компетентностной форме содержание начального и среднего профессионального образования, а с высшим образованием такой ясности нет. В каждой профессии присутствуют и знания и компетенции, но соотносятся они по-разному. Может быть, разумным окажется выделить «знаниевые» и

«компетентностные» профессии и определять квалификационные требования к ним в соответствующих терминах. Сами же понятия «компетентности» и «компетенции» могут быть весьма полезными рабочими терминами, однако следует обратить внимание и на то, что «научно-педагогические сообщества в странах с давно сложившимися традициями отнюдь не склонны придавать им слишком широкого значения» [3, с. 10]. Каким бы ни был подход к данной проблеме, остается несомненной важность усиления практической составляющей высшего образования, а также наличие в системе высшего образования крупного блока образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному образованию. Эти необходимые сегодня в любой профессиональной деятельности компоненты называют «базисными квалификациями», «ключевыми компетенциями», «ключевыми квалификациями» [45; 73; 75]. Э.Ф. Зеер определяет их как экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки определенной профессиональной подготовленности (квалификации) [45]. К таким надпрофессиональным характеристикам мы относим и межкультурную компетентность специалиста (МКК) технического профиля. Для этого есть следующие основания:

- межкультурную компетентность специалиста мы рассматриваем как проекцию общей культуры личности на сферу межкультурного общения. Взаимосвязь МКК и общей культуры позволяет говорить о том, что формирование межкультурной компетентности является одной из значимых сторон целостного личностного и профессионального развития специалистов технического профиля;

- выпускник технического вуза, независимо от конкретной специализации, как правило, является руководителем, организатором. Его межкультурная компетентность влияет на эффективность общения с представителями разных культур (национальных, этнических, социальных групп);

- расширение международных контактов, в том числе в профессиональной сфере, требует от специалиста владения, как минимум, одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков. Однако реальное общение на иностранном языке может оказаться неэффективным при отсутствии у его участников межкультурных знаний и умений. Это касается как непосредственного общения, так и использования специалистами в своей профессиональной деятельности иноязычных ресурсов Интернета, переписки по электронной почте и т.д.;

- владение иностранным языком, позволяющее специалисту быть эффективным участником межкультурной коммуникации, способствует профессиональному самообразованию и самоформированию специалиста,

предоставляя ему возможность знакомства с передовыми и инновационными зарубежными технологиями, что особенно важно при быстрой смене технологий в современном производстве.

Мы полагаем, что эффективное формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля требует личностно ориентированного и практико-ориентированного (компетентностного) подходов. Основой для их реализации могут служить следующие концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования, сформулированные Э.Ф. Зеером:

- главной целью является личностное и профессиональное формирование студента, в связи с чем изменяется место субъекта учения на всех этапах воспитательного и образовательного процессов;

- стирается грань между процессами обучения и воспитания; их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

- особую значимость приобретает субъектная активность специалиста, который сам «творит учение» и «делает самого себя»;

- параметры личностного и профессионального развития (ключевые характеристики профессиональной подготовки) становятся критериями эффективной организации профессионального образования;

- происходит интеграция социально-профессиональных особенностей личности педагога в содержание и технологии обучения, они превращаются в факторы профессионального развития специалистов и индивидуального стиля педагогической деятельности;

- изменяется соотношение нормативных требований к результатам образования (выраженным в ГОС ВПО) и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности специалистов в учебно-профессиональной деятельности;

- стандарт образования становится не целью, а средством, которое определяет направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности;

- в условиях реализации личностно ориентированного образования осуществляется сотрудничество педагогов и обучаемых, полноценное формирование всех субъектов образовательного процесса [45].

В связи с тем, что параметры личностного и профессионального развития становятся критериями эффективной организации высшего технического образования, большое значение приобретает усиление его практической составляющей, ориентированной на базовые социокультурные потребности современного общества.

Одной из проблем развития межкультурной компетентности будущих специалистов в техническом вузе является то, что потенциал большинства дисциплин цикла ГСЭ ограничен «знаниевым» компонентом. Так, в соответствии с государственными образовательными стандартами, в курсе философии изучается понятие «культура», представление о совершенном человеке в различных культурах, взаимодействие цивилизаций. В социологии рассматривается мировая система и процессы глобализации, социальные группы и общности. Политология затрагивает вопросы мировой политики и международных отношений. В культурологии наиболее широко представлены вопросы, касающиеся межкультурного общения: культура, цивилизация; язык и символы культуры, культурные коды, межкультурные коммуникации, культурные ценности и нормы, культурные традиции, культурная картина мира, культурная самоидентичность; типология культур, этническая и национальная культуры; восточные и западные типы культур. Таким образом, в курсе изучения перечисленных гуманитарных дисциплин у будущих специалистов может быть сформирована определенная база знаний, необходимых для понимания проблем межкультурной коммуникации. Однако формированию умений, навыков и личностных качеств, необходимых для осуществления эффективного межкультурного общения, внимание не уделяется.

Среди обязательных гуманитарных дисциплин по ряду параметров выделяется иностранный язык. Современные методы и методики позволяют адаптировать преподавание иностранных языков к любому темпу обучения, к самообучению и «использованию языка как средства обогащения личности гуманитарными ценностями и навыками культурного общения. Именно здесь сливаются задачи образования, самообразования, воспитания и самовоспитания» [113]. С нашей точки зрения, иностранный язык обладает рядом качеств, которые могли бы сделать его ядром социально-гуманитарного цикла. Во-первых, это традиционный предмет для российских технических вузов, что снимает проблему нехватки квалифицированных преподавательских кадров. (Здесь, впрочем, есть и отрицательная сторона: иностранный язык часто преподается с использованием старых традиционных методов, не отвечающих современным требованиям). Во-вторых, иностранный язык в техническом вузе традиционно связан с профессиональной подготовкой, органично вписывается в нее. Отсутствие очевидной связи других гуманитарных дисциплин с будущей профессией, к сожалению, дает повод многим студентам воспринимать их как малозначимый, а иногда и лишний элемент учебного плана. При отсутствии связи с остальной частью

образовательного процесса преподавание предметов гуманитарного цикла не дает достаточной результативности, не говоря уже о высоком уровне усвоения гуманитарных наук. Органичное соединение гуманитарной и профессиональной культуры при организации гуманитарной подготовки студентов – это та программа максимум, которая оказывается более трудной для выполнения, но заведомо более эффективной по возможным результатам [111, с. 79].

В-третьих, иностранный язык относится как раз к тем «социально активным» предметам, которые позволяют развивать навыки социального поведения [68, с. 41], коммуникативность, толерантность по отношению к другим людям и культурам, эмпатию. Однако при традиционном преподавании этой дисциплины ее социально активный потенциал востребован недостаточно.

Как мы предполагаем, при перестройке преподавания иностранного языка с ориентацией на межкультурную коммуникацию, а также с опорой на проверенные временем достижения в обучении иностранному языку в техническом вузе, этот предмет мог бы действительно стать центральным в социально-гуманитарном блоке, объединив вокруг себя другие дисциплины с целью развития межкультурной компетентности будущих специалистов. Межкультурная компетентность специалиста, при ее надпрофессиональном характере, имеет свои особенности, связанные с ее функционированием в конкретной профессиональной сфере. Поэтому и ее формирование в образовательном процессе технического вуза имеет свои особенности. Как мы уже отмечали, межкультурная компетентность входит как составляющая в структуру иноязычной коммуникативной компетентности, но не совпадает с ней полностью, обладая также собственным содержанием. Примерная программа по иностранному языку для неязыковых вузов определяет, как цель обучения иностранному языку, приобретение студентами иноязычной коммуникативной компетентности, «уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования» [83]. Так, межкультурная компетентность будущего специалиста становится составляющей его профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности, формирование которой происходит в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку. При этом в области собственно межкультурных знаний и умений выделяются те, которые определяют эффективность делового межкультурного общения.

Таким образом, особенности развития межкультурной компетентности студентов в техническом вузе определяются необходимостью обеспечения синтеза специальной и гуманитарной подготовки будущих специалистов. Поскольку формирование межкультурной компетентности мы связываем, прежде всего, с обучением иностранному языку, рассмотрим те дидактические условия, которые будут этому способствовать, с учетом особенностей изучения иностранного языка в техническом вузе.

Современная дидактика определяет учебный процесс как совместную деятельность педагога и обучаемых, имеющую свои мотивы, цели, содержание, методы, средства и формы, поэтому мы считаем продуктивным рассмотреть процесс формирования межкультурной компетентности студентов при изучении иностранного языка в рамках деятельностного подхода.

В соответствии с психологической теорией, как и любой другой вид деятельности, учебная деятельность должна быть мотивирована, так как деятельности без мотива быть не может. При обучении иностранному языку в техническом вузе необходимо учитывать, что в существующих условиях обучения у студентов нет естественной потребности в говорении на иностранном языке, поэтому необходима иная мотивация для его изучения. Это может быть обеспечено благодаря связи изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью, осознанию собственной культурной идентичности через познание других культур, стимулированию внутренних мотивов учения – интересов, потребностей, стремления к познанию. Цели обучения, как запланированный результат деятельности педагога и студентов, являются ключевым компонентом дидактической системы. Современная лингводидактика рассматривает цели обучения иностранному языку в свете концепции вторичной языковой личности. Понятие языковой личности было введено в отечественную методику в 80-е годы XX века Ю.Н. Карауловым [54] и затем детально разработано в работах Г.И. Богина, И.И. Халеевой, В.П. Фурмановой (ее термин – «культурно-языковая личность»), Г.В. Елизаровой («медиатор культур») и других исследователей [13; 19; 40; 105; 106; 107]. Н.Д. Гальскова определяет вторичную (на основе освоения иностранного языка) языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность». Автор отмечает, что «формирование у

обучаемого черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения иностранному языку» [58, с. 59]. Для того, чтобы реализовать данную цель, обучающимся нужно овладеть не только соответствующей иноязычной «техникой», но и огромной внеязыковой информацией, способствующей адекватному общению на межкультурном уровне, а также развивать специфические качества, необходимые для осуществления такого общения [27]. Такой подход позволяет нам рассматривать формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля как одну из целей обучения иностранному языку в системе ДПО технического вуза наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку именно это позволяет развивать у специалиста черты вторичной языковой личности, делает его эффективным участником межкультурного общения. Только осознав тот факт, что они «постоянно вынуждены ощущать себя в измерениях двух различных социокультурных общностей» [107, с.58], студенты смогут понимать эти различия, распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. В этом случае появится возможность постепенно устранить в сознании обучающихся «чуждость», заложенную в понятии «иностраный язык», и перевести его в разряд вторичного, но «нечужого» языка, «нечужой» культуры; а носитель образа мира одной социокультурной общности сможет понимать носителя иной концептуальной картины мира [27, с. 60].

Н.И. Алмазова, определяя целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе коммуникативную компетентность, включает в нее следующие составляющие:

- языковую компетенцию, предполагающую формирование умений объясниться с носителями языка в стандартных деловых ситуациях общения как устно, так и письменно, а также умений понимать с разной степенью глубины информацию, заложенную в аутентичных профессионально-ориентированных текстах; профессиональную компетенцию;

- межкультурную компетентность, развивающуюся на основе приобщения к иноязычной культуре и формирования вторичной (параллельной) картины мира;

- компенсаторную компетентность, предполагающую формирование компенсаторных умений, позволяющих адаптироваться к коммуникативной ситуации; умение учиться.

Реализация этих целей вносит вклад в общее образование, воспитание, разностороннее формирование личности будущего специалиста [2, с. 33-34].

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод о том, что формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля должно стать одной из целей обучения в системе ДПО технического вуза наряду с основной целью обучения иностранному языку в техническом вузе – формированием профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности, что в совокупности должно способствовать формированию у будущих специалистов черт вторичной языковой личности. Таким образом, происходит переориентация системы обучения иностранному языку на личность студента как субъекта этой системы. Процесс обучения иностранному языку становится процессом личностного развития будущего специалиста, развития его социальных и профессиональных качеств. Еще раз подчеркнем, что формирование межкультурной компетентности не может происходить только в рамках одного предмета и, во-первых, должно опираться на межпредметные связи: «именно интеграция знаний обеспечивает необходимый потенциал для развития разных типов способностей и компетенций» [56, с. 249], а во-вторых, будет более эффективным, если весь образовательный процесс технического вуза проходит в русле гуманизации и гуманитаризации. Реализация тех или иных целей обучения в педагогической практике осуществляется с опорой на принципы обучения. В системе принципов обучения все принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом, в ней должен быть центральный, системообразующий принцип. «Если рассматривать обучение как целенаправленную деятельность, то ведущими должны быть принципы, трактующие его цели, предполагаемые результаты» [41, с. 39]. Системообразующим принципом обучения, исходя из современной концепции обучения, мы должны признать *принцип развивающего и воспитывающего обучения*. «Знания выступают не целью, а материалом строительства личности, условием ее становления. Именно поэтому в обучении всегда должны выдвигаться не только образовательные, но развивающие и воспитательные цели и задачи, разрешимые с учетом особенностей и возможностей личностного развития, социальных установок и ценностей» [41, с. 39].

Для дополнительного профессионального образования важнейшее значение имеют принципы фундаментальности образования и его профессиональной направленности, социокультурного соответствия, научности и связи теории с практикой, систематичности, сознательности и самостоятельности студентов в обучении, единства конкретного и абстрактного (под этим понимается, как правило, единство абстрактного мышления с наглядностью преподавания), доступности, прочности, надежности знаний, сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения [34; 41; 92].

Сравнительно недавно ведущими учеными был выделен также принцип положительного эмоционального фона обучения (В.И. Загвязинский называет его «принципом положительной мотивации и благоприятного климата обучения») [41, с. 45]. Он основывается на большой роли эмоций в деятельности человека, взаимосвязи между отношением к учению и успешностью. Этот принцип проявляется в создании внешнего мотивационного фактора, а также создает наиболее благоприятные психологические условия для реализации других дидактических принципов, регулируя, прежде всего, характер отношений в учебном коллективе [34, с. 80-84]. Среди принципов, регулирующих обучение иностранным языкам в вузе, ведущим многими методистами признается принцип коммуникативной направленности обучения. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, индивидуализацию обучения при ведущей роли ее личностного аспекта, функциональность (т.е. изучение языковых форм во взаимосвязи с функциями, которые они выполняют в речи), ситуативность (соотнесенность высказываний с ситуацией общения, взаимоотношениями его участников), опору на принцип новизны, обеспечивающий гибкость речевых навыков, использование только информативного материала, соответствующего возрасту обучающихся [76, с. 28-33].

Принцип учета родного языка обучаемых, с нашей точки зрения, также является весьма значимым при обучении иностранному языку и межкультурной коммуникации, хотя не все методисты придерживаются такого мнения, считая целесообразным практически исключить родной язык из обучения (А.П. Старков, Е.И. Пассов). Нам кажется вполне справедливым замечание А.А. Леонтьева о том, что сторонники прямых методов «полностью игнорируют психологическую структуру родной речи учащегося и тот факт, что при овладении иностранным языком учащийся все равно на эту структуру опирается» [65, с. 11]. Тем более невозможен отказ от принципа учета родного языка при формировании межкультурной компетентности, значительную роль в котором играет сопоставление языков и культур.

В.П. Фурманова, обосновывая лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам, который она рассматривает как диалог культур, выделяет следующие принципы этого подхода:

1) принцип культурно-ориентированной направленности обучения, который основывается на функциональной модели культуры. Формирование межкультурной компетентности идет в двух аспектах: содержательном – «в смысле усвоения культурных ценностей как некоей суммы знаний» (культурный фон) – и деятельностном – «как освоение культурного опыта, выработанного носителями языка» (культурный модус поведения);

2) когнитивно-деятельностная направленность обучения предполагает «формирование сознания путем познавательной деятельности»; поскольку при постижении культуры в ходе обучения иностранному языку необходимо овладение не только культурным фоном, но и культурным модусом поведения, когнитивный аспект соединяется с личностно-деятельностным;

3) принцип ситуативности означает, что при обучении иностранному языку необходимо отказаться от чисто лингвистического преподавания и исходить из конкретной ситуации. При этом автор понимает ситуацию как «социальную конструкцию, создаваемую носителями культуры, в которой очень четко прослеживается соединение лингвистического и культуроведческого аспектов»;

4) принцип контрастивности обучения предполагает сравнение языков и культур, нахождение их сходства и различия; при этом важно формирование эмпатического отношения к представителям иных культур, а также когнитивных навыков, позволяющих осмыслить то, как наше поведение будет восприниматься через призму другой культуры;

5) аксиологическая ориентированность обучения основывается на том, что «фоновые знания представляют собой систему мировоззренческих взглядов носителя языка»; истоки мировоззренческих установок определяются не только социальными связями человека, но и культурными традициями; в каждую историческую эпоху вырабатывается свое представление о человеке, некий эталон, который включает мировоззренческие идеи, нормативы, ценностные ориентации;

6) принцип межпредметной и межаспектной координации исходит из дидактических положений о том, что межпредметные связи позволяют решать «такие сложные задачи, как формирование научных понятий, способов деятельности, умственных и практических умений»;

7) лингвокультуроведческое обучение в соответствии с этим принципом должно строиться на основе системного подхода, учитывая содержательный аспект смежных дисциплин [106, с. 43-57].

Важным принципом обучения иностранному языку в техническом вузе является принцип профессиональной направленности обучения. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку становится средством развития коммуникативной и межкультурной компетентности специалистов технического профиля. Однако для того, чтобы иностранный язык стал инструментом эффективной профессиональной деятельности специалистов, необходимо широкое понимание «профессиональной направленности» обучения по данному предмету. Современная профессиональная деятельность предполагает обращение не только к специ-

альным, но и к гуманитарным знаниям, что вызывает необходимость осуществления синтеза специальной и гуманитарной подготовки в ходе обучения иностранному языку. И.Л. Плужник были разработаны следующие психолого-педагогические принципы, регулирующие организацию процесса обучения межкультурной компетентности, на которые мы считаем целесообразным ориентироваться и при обучении в системе ДПО технического вуза:

- принцип гуманистического содержания профильных иноязычных текстовых материалов, подходов, приемов и технологий;

- принцип опоры на профильный тезаурус, т.е. знания и опыт в области профессиональных и гуманитарных дисциплин, что позволит использовать иностранный язык как средство расширения профессиональной компетентности в ситуациях межкультурного характера;

- принцип конгруэнтности, т.е. соответствия учебных межкультурных действий реальным иноязычным и поведенческим профессиональным действиям специалистов;

- принцип профессиональной коммуникативности, предполагающий формирование способности осуществлять эффективное общение в реальных профессиональных ситуациях в иноязычной среде;

- принцип диалогичности;

- принцип поликультурности [79, с. 18].

Исходя из целей обучения и опираясь на перечисленные принципы, мы должны определить содержание обучения, то есть «все то, о чем говорится на иностранном языке, что воспринимается на слух, читается, пишется, чем при этом (какими языковыми и речевыми средствами) оперирует обучаемый, что он должен усвоить для решения конкретных коммуникативных задач» [2, с. 38]. Мы разделяем мнение В.И. Загвязинского о том, что при отборе учебного материала одним из важнейших принципов будет наличие у этого материала развивающего потенциала, что особенно важно, когда мы ставим перед собою цель развивать какое-либо личностное качество.

Использование на занятиях аутентичных материалов вполне соответствует этому принципу и дает возможность включить в обучение все элементы культуры, которые должны быть отражены в содержании образования в соответствии с концепцией В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина: знания, способы деятельности (интеллектуальные и практические умения и навыки), опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности [34, с. 102-103]. Аутентичные материалы всегда содержат социокультурную информацию. А.Р. Арутюнов выделяет три вида такой информации: предмет-

ную, сопровождающую, фоновую. Предметная информация – это «то, о чем и ради чего говорят, пишут, читают и слушают», она составляет содержание аутентичных материалов. Сопровождающая информация – сведения о нормах и традициях речевого общения, определяющих то, как в данной культуре принято говорить о том или ином предмете или явлении. Она может передаваться невербальными средствами общения, разговорными формулами (клише). В фоновую информацию входят сведения, которыми располагает «средний представитель культуры данной страны». Это та совокупность культурных сведений, которая нужна для преодоления барьеров общения, для обеспечения устойчивого контакта (например, знание «табуированных» тем в данной культуре позволит не попасть в неловкое положение) [7, с.57-59]. Использование аутентичных материалов, однако, может вызвать у студентов затруднения. Далеко не все специалисты владеют достаточным для работы с аутентичными текстами или видеоматериалами словарным запасом и опытом речевой деятельности. Поэтому при обращении к таким материалам необходимо разработать систему заданий и упражнений, которая поможет обучающимся снять трудности лингвистического характера. В противном случае у них просто не будет возможности получить социокультурную информацию, содержащуюся в текстах. При определении содержания обучения, таким образом, необходимо провести отбор языковых и речевых средств, в том числе текстов культуроведческого характера и профессионально ориентированных текстов, определить подлежащие изучению и усвоению темы, проблемы, ситуации общения и т.п., которые будут соответствовать возрастным особенностям, опыту специалистов технического профиля, их личным и профессиональным интересам. При этом главным для обучаемых должно стать не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и заучивание культурологических фактов, а «умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом» [27, с. 60-61]. Деятельность субъектов педагогического процесса по усвоению содержания образования осуществляется с помощью методов, средств и организационных форм обучения. «Под методами осуществления целостного педагогического процесса следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач» [77, с. 296]. Вопрос о выборе методов и приемов обучения решается преподавателем ежедневно, практически, что связано с разнообразием конкретных ситуаций обучения. Сама процедура выбора, как показывают исследования, индивидуальна и вариативна. Однако, как указывает В.И. Загвязинский, существует ряд факторов, которые способствуют успешному осуществлению выбора методической сис-

темы обучения. К основным факторам относятся: 1) ведущие цели обучения и воспитания, а также задачи изучения курса, раздела, темы; 2) характер изучаемого материала (теоретический или практический; теоретический материал можно проанализировать также с точки зрения его логической структуры), его образовательные, развивающие возможности; 3) учебные возможности обучаемых: уровень подготовленности, степень интереса к изучаемому. Кроме того, можно выделить следующие дополнительные факторы и условия: «лимит времени, уровень развития учащихся, так называемый интеллектуальный климат коллектива, наличие оборудования и дидактических средств, возможности и предпочтения самого преподавателя» [41, с.90-92]. Если обучение направлено не только на познание, но и на формирование личности, наиболее эффективным может выступать метод проблемного обучения. В психолого-педагогической литературе встречается различное понимание проблемного обучения. Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые рассматривают его как специфический тип развивающего обучения, сочетающего «систематическую самостоятельную поисковую деятельность обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности» [92, с.233]. Весь ход обучения детерминирован системой проблемных ситуаций, которые в процессе разрешения проходят ряд этапов – от постановки проблемы до проверки решения и введения его в систему знаний.

Однако проблемное обучение имеет ряд ограничений: во-первых, его можно применять только на таком материале, который допускает неоднозначные, альтернативные подходы, оценки. Проблемы межкультурного общения, которые мы включаем в спецкурс совершенствования иностранного языка, как раз удовлетворяют этому требованию. Во-вторых, проблемное обучение возможно и оправдано лишь при наличии у обучаемых «необходимого «стартового» уровня знаний и умений, определенного опыта в изучаемой области, иначе не будет попадания в «зону ближайшего развития», в ту действительно проблемную для человека зону, где и возможны сдвиги в формировании» [41, с.88]. «Стартовый» уровень выпускника технического вуза, как правило, достаточен для того, чтобы выполнить и это условие. И все же существует еще одно очень существенное ограничение, а именно лимит времени, которое затрудняет применение данного метода при обучении иностранному языку в техническом вузе. Особенно это касается использования исследовательских методик, требующих больших затрат времени. Несмотря на это, считаем, что использование элементов проблемного обучения может быть весьма эффективным для развития межкультурной компетентности будущих специалистов. Среди возможных методов назовем анализ конкретных

ситуаций, проблемное изложение (мини-лекция), эвристическую беседу, самостоятельную работу поисково-исследовательского типа. Успех и эффективность образовательного процесса во многом зависят и от форм его организации. Наряду с методами и средствами обучения, способ его организации – один из тех элементов педагогического процесса, который наиболее доступен для изменения и совершенствования со стороны преподавателя. В научно-педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «организационные формы обучения».

Б.Т. Лихачев определяет форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся». Она реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение [67, с.481]. В.И. Загвязинский под формой организации обучения понимает «способ, характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом» и выделяет индивидуальную, индивидуально-групповую и коллективную (фронтальную и групповую) формы [41, с.130-131]. В.И. Андреев предлагает более полное определение, вобравшее в себя различные подходы к данной проблеме: «Форма организации обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия преподавателя и студента, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества студентов, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [5, с.269]. В.И. Андреевым разработана трехмерная модель систематизации различных форм обучения, в основе которой лежат три различных подхода к их классификации. С точки зрения особенностей взаимодействия участников учебного процесса выделяются общие формы организации обучения: индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные. Классификация форм по внешней составляющей ориентирована на особенности передачи учебного материала учащимся (урок, игра, лекция, семинар, самостоятельная работа и т.д.). С точки зрения доминирующей цели обучения выделены внутренние формы организации обучения, например, вводное занятие, комбинированная форма организации занятия, занятие по обобщению и систематизации знаний и т.д. Обучение иностранному языку в техническом вузе в отношении внешних организационных форм ограничено практическими занятиями и самостоятельной работой. Роль самостоятельной работы студентов повышается сегодня, когда особое внимание уделяется вопросам подготовки

выпускников высшей школы к самообразованию, что обусловлено интенсивным ростом объема научной и технической информации, быстрой сменой технологий. Приобретение студентами навыков самостоятельной работы с учебными пособиями, словарями, справочниками и другими учебными материалами является одним из основных компонентов готовности к самостоятельному обучению, которая «по своему содержанию представляет собой сложный сплав знаний, умений и навыков учебного труда, ценностных ориентаций личности, интеллектуальных, организаторских, нравственных и волевых качеств» [78, с.274]. С.Д. Смирнов подчеркивает, что оптимизация самостоятельной работы студентов, особенно при улучшении ее материально-технической базы, позволяет решить несколько очень важных задач. Во-первых, студенты могут черпать знания из новейших источников, тогда как материалы лекций и методических разработок, как правило, отстают на несколько лет. Во-вторых, приобретенные ими навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса позволят по завершении обучения в вузе безболезненно перейти к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего, самообразованию). В-третьих, при самостоятельной работе у студентов появляется возможность выбирать время и способы работы, предпочитаемые носители информации и т.п., что позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей за счет опоры на сильные стороны индивидуальности [93, с.167-168]. Что касается общих форм организации обучения, на занятиях по иностранному языку в системе ДПО также могут применяться все формы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная и фронтальная. Работа в малых группах, триадах, диадах позволяет максимально эффективно использовать учебное время, работая более интересно и продуктивно. По данным многих исследований, триада оказывается продуктивнее диады и общегруппового (7-12 человек) взаимодействия. По сравнению с диадой триада имеет такие преимущества, как большая коллегиальность, большая аргументированность, большая контактность и лабильность группы, рефлексивность [48]. Поэтому, учитывая специфику предмета «иностраный язык», мы полагаем, что в процессе развития межкультурной компетентности необходимо, прежде всего, опираться на работу в малых группах, триадах, диадах. Успешное протекание образовательного процесса предполагает проверку эффективности его функционирования, то есть осуществления контроля. При обучении иностранному языку мы применяем все виды контроля: предварительный, текущий, тематический, итоговый. Проведение экспериментального обучения с целью развития межкультурной компетентности специалистов технического профиля требует особого внима-

ния к предварительному и итоговому контролю, поскольку именно благодаря этому можно будет сделать выводы о произошедших изменениях в данной личностной характеристике. Рассмотрев дидактические условия формирования межкультурной компетентности в процессе совершенствования иностранного языка в образовательном пространстве системы ДПО технического вуза, мы попытаемся в следующем параграфе нашей работы представить это формирование в виде модели.

1.3. Модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО

Моделирование педагогических явлений и процессов – один из признанных методов теоретического исследования в педагогике высшей школы. Для того, чтобы построить модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО, необходимо сначала рассмотреть сущность самого явления межкультурной компетентности (МКК), отражающую ее идеальные характеристики.

Поскольку модель является отражением реального объекта, то различные модели должны соотноситься друг с другом, если они отражают одни и те же стороны объекта, хотя некоторые их компоненты, возможно, не будут совпадать полностью. Одной из наиболее распространенных является трехкомпонентная модель коммуникативной компетентности (Т.Н. Астафурова, В.В. Богданов, Д.И. Изаренков и др.). В ее составе выделяют языковую (лингвистическую) компетентность, которая предполагает способность коммуникантов пользоваться языковыми средствами разных уровней для достижения прагматических целей. Вторым компонентом является когнитивная компетентность (предметная – по Д.И. Изаренкову, энциклопедическая – по В.В. Богданову), которая выражается в способности оперировать энциклопедическими знаниями, отражающими устройство реального мира. Как составляющая коммуникативной компетентности она представляет содержательный, денотативный план высказываний. Третий компонент – интерактивная компетентность (прагматическая – в трактовке Д.И. Изаренкова) – позволяет устанавливать, поддерживать или прерывать речевой или текстовый контакт с партнером, соблюдая принятые в данном социуме правила и конвенции общения [8, с.217; 95, с.56].

Н.И. Алмазова также выделяет три составляющие в модели иноязычной коммуникативной компетентности: лингвистическую, информационную и социально-культурологическую. Лингвистический и информационный компоненты

аналогичны соответствующим компонентам рассмотренной выше модели (информационный компонент соответствует когнитивному или предметному в терминах других авторов). В социально-культурологический компонент автор включает «наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре. Сюда же входит и способность осуществлять эффективную коммуникацию в соответствии с условиями общения, то есть коммуникативные умения и навыки» [2, с. 172-173]. С. Савиньон была предложена модель коммуникативной компетентности, состоящая из четырех компонентов: лингвистического, дискурсивного, социокультурного и стратегического [131]. Иноязычная коммуникативная компетентность предполагает наличие тех базовых компетенций, которые выделены в «Пороговом уровне» овладения иностранным языком, определяемом программой по английскому языку. Н.И. Алмазова предлагает в связи с этим разграничить термины «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией при этом понимается наличие знаний о языке, а термин компетентность следует использовать в тех случаях, когда речь идет «о способности обучаемых использовать адекватно ситуации общения знания о структуре языка» [1, с. 57-58].

Итак, в «Пороговый уровень» включены следующие шесть параметров: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетентность, дискурсивная и стратегическая компетентность, социальная компетенция, функциональная компетенция и социокультурная компетентность.

Лингвистическая компетенция предполагает определенный уровень владения структурой языка: знание некоторого количества словарных единиц и грамматических правил, позволяющих обучаемым составлять осмысленные высказывания.

Способность применять и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией составляет социолингвистическую компетентность. При этом необходимо знать семантические особенности слов, идиоматических выражений, понимать зависимость их употребления от стиля и характера общения.

Под дискурсивной компетентностью в Пороговом уровне понимаются умения такого рода, как умение начать и завершить разговор, изменить тему дискуссии и направление диалога и т.п. В стратегическую компетентность включаются умения избежать сложностей, приспособить высказывание к уровню своей лингвистической компетенции; использовать различные вербальные и невербальные средства, чтобы добиться того, чтобы коммуникация состоялась (использование мимики, жестов, различных предметов; повторное прочтение фразы и переспрос о смысле непонятого предложения, использование синонимов и т.п.).

Социальная компетенция означает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в своих силах для осуществления коммуникации, умение поставить себя на место другого, помочь ему поддержать общение, а также способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению.

В функциональную компетенцию входят умения выражать собственное мнение, согласие/несогласие; выражать интерес, симпатию, удивление и другие эмоции; имплицитно выражать свое намерение; воздействовать на собеседника.

Социокультурная компетентность предполагает знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, ориентируясь во времени и пространстве, социальном статусе говорящего, в межкультурных различиях. Среди наиболее важных различий между культурами, которые оказывают влияние на коммуникацию, можно назвать разного рода социальные отношения, а именно отношения между полами, отношение к детям, людям старшего поколения; национальные приоритеты и предрассудки; особенности приветствий, формул вежливости, принятых форм обращения к собеседнику и т.п.; особенности поведения за столом, приема гостей и т.д. [1, с. 59-68].

В нашем исследовании мы будем опираться на модель иноязычной коммуникативной компетентности С. Савиньон, хотя какую бы модель мы ни рассматривали, каждый компонент коммуникативной компетентности имеет культурную составляющую. Так, в лингвистической компетентности это будет культурный компонент значения языковых единиц всех уровней (как в родном, так и в иностранном языке). Выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания (дискурсивная компетентность) также культурно обусловлен. В социокультурной компетентности культурный компонент особенно заметен: без знания культурных особенностей носителей языка (в своей или чужой культуре), их привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также без умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения само общение было бы затруднено. Что касается стратегической компетентности, то и здесь необходимо иметь в виду, что вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась, в разных культурах могут быть различными. Например, использование жестов может привести совсем не к тем результатам, которых можно было бы ожидать, так как их значения в разных культурах часто не совпадают.

В родном языке культурный компонент не осознается. Как метко замечает А. Вежбицкая, «в большинстве случаев власть родного языка человека над характером его мышления так сильна, что он думает об условных соглашениях, в которых принимает участие (речь идет о принадлежности к определенному языковому сообществу), не в большей степени, чем о воздухе, которым дышит; и когда другие пытаются привлечь его внимание к этим условностям, он, возможно, даже будет с как будто непоколебимой самоуверенностью отрицать их существование» [21, с. 272-273]. При совершенствовании иностранного языка – для развития иноязычной коммуникативной компетентности – очевидно необходимо осознание культурного (теперь уже «инокультурного») компонента. И здесь мы вступаем в область межкультурной компетентности: оставаясь носителем своей родной культуры, коммуникант, обладающий МКК, осознает культурные особенности как самого иностранного языка, так и его носителей, а также тех стратегий, к которым можно прибегать в случае возникающих при коммуникации проблем, обусловленных недостаточным знанием языка и культуры.

Каково же соотношение МКК и коммуникативной компетентности? Структура иноязычной коммуникативной компетентности совпадает со структурой коммуникативной компетентности в родном языке. Межкультурная компетентность, как мы уже указывали, является частью (иноязычной) коммуникативной компетентности, но не совпадает с ней полностью. Можно ли говорить о межкультурной компетентности без знания иностранного языка? Мы считаем, что это правомерно, если мы говорим о человеке, владеющем каким-либо языком международного или межнационального общения. Нельзя ведь отказать в возможности обладать межкультурной компетентностью представителям англоязычной культуры, которым для общения с другими народами достаточно часто нет необходимости знать какой-либо язык, кроме родного. То же касается и носителей русского языка, когда мы говорим о контактах с представителями других культур, пользующихся русским языком как языком межнационального общения. Если же иметь в виду межкультурное общение в широком смысле, то есть как общение между представителями разных культур, так и общение между представителями субкультур внутри одной и той же национальной культуры, то расхождение между МКК и иноязычной коммуникативной компетентностью становится еще более очевидным.

Если рассматривать собственно межкультурную компетентность, то и в ее составе можно выделить отдельные компоненты. В педагогической литературе встречаются различные структурные модели межкультурной

компетентности. Одной из наиболее известных в европейском интеркультурном образовании является модель М. Байрама, включающая пять элементов:

- отношения: любознательность и открытость, готовность воздержаться от использования сложившихся взглядов на другие культуры и свою собственную;

- знания: о социальной принадлежности и культурных характеристиках участников коммуникации как в своей собственной стране, так и в стране партнера по коммуникации; о процессах интеракции в обществе и между отдельными индивидуумами;

- навыки интерпретации и установления связей: способность интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями в своей культуре;

- навыки открытия и взаимодействия: способность приобретать новые знания о другой культуре и способность использовать знания, отношения и навыки в условиях реального взаимодействия;

- критическое «понимание культурных различий» / политическое образование: способность критически оценивать на основе определенных критериев обычаи и продукты своей и других культур [119].

О.И. Буркова выделяет следующие критерии готовности к межкультурному общению, которые также можно рассматривать как составляющие межкультурной компетентности: совокупность теоретических знаний; фоновые знания об иноязычной культуре и знания норм поведения носителей изучаемой культуры, а также способность применения их в ситуациях межкультурного общения; способность к рефлексии и идентификации; способность сопоставления культур; отсутствие коммуникативного барьера, напряженности в межкультурном общении; толерантность, эмпатические способности [20]. И.Л. Плужник, рассматривая формирование межкультурной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, к основным компонентам модели МКК относит мотивационный, когнитивно-операционный, эмоционально-чувственный и поведенческий. Мотивационный компонент автор характеризует как «потребность и готовность к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации с представителями других культур как ценность и смысл профессиональной деятельности». Когнитивно-операционный компонент предполагает «умение применять вариативные коммуникативные стратегии и тактики; владение речевыми и неречевыми национально-специфическими средствами коммуникации в профессиональных контекстах на уровне декодирования поведения других и программирования собственного поведения». «Способность регули-

ровать эмоции и создавать позитивный фон общения» составляет эмоционально-чувственный компонент. Под поведенческим компонентом понимается толерантное поведение, то есть «избегание нетерпимости, враждебности, отрицательных стереотипов, предрассудков, ксенофобии», а также этнокультурная чуткость [79, с. 20]. Принципиально новое наполнение предложено ею для межкультурного аспекта социокультурной компетентности благодаря введению в ее содержание понятия культурных ценностей. Социокультурная компетентность – это, прежде всего, знание системы универсальных культурных ценностей; знание системы ценностей родной культуры, форм и способов их проявления в общественных институтах, моделях поведения, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках; знание системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее проявления; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей разных культур; умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур [38, 188-189]. Под универсальными культурными ценностями понимаются ценностные отношения, существующие в любой культуре, но имеющие в каждой из них конкретное специфическое содержание (например, отношение к природе, ко времени, к характеру общения, власти и т.д.). Они могут послужить основанием для сравнения культур [38, 24-25]. При изучении взаимодействия культур необходимо, прежде всего, вычленить те ценности, которыми они отличаются друг от друга. Таким образом, проблема «распадается на два аспекта: узнавание своего в чужой культуре и определение трудностей постижения иных смысловых кодов, заключенных в чужой культуре» [19, с.34-35]. Однако межкультурная компетентность не исчерпывается межкультурными аспектами иноязычной коммуникативной компетентности, но обладает и собственным содержанием. В него входят такие психологические компоненты, как осознанность, желание и способность восприятия «другого», способность управления состоянием тревожности и неопределенности, эмпатия [38, с.192]. Проведенный анализ различных взглядов на структуру коммуникативной и межкультурной компетентности позволяет нам сделать определенные выводы и дать следующую характеристику межкультурной компетентности специалистов технического профиля:

1. Межкультурная компетентность – одна из базовых (ключевых) квалификаций современного специалиста, имеющая творческий характер. Мы рассматриваем межкультурную компетентность специалиста как проекцию общей культуры личности на сферу межкультурного общения.

2. Межкультурная компетентность является составной частью иноязычной коммуникативной компетентности, но не совпадает с ней полностью. Межкультурная компетентность входит как составляющая в каждый компонент коммуникативной компетентности: лингвистический, дискурсивный, социокультурный и стратегический. Как коммуникативная, так и межкультурная компетентности специалиста обладают определенной спецификой, обусловленной употреблением иностранного языка как инструмента эффективной профессиональной деятельности.

3. Межкультурная компетентность специалистов технического профиля представляет собой комплекс знаний, умений и личностных качеств, необходимых для осуществления эффективного межкультурного общения в профессиональной сфере, не утрачивая при этом собственной культурной идентичности. Это интегративное качество личности проявляется в способности и готовности специалистов к осуществлению конструктивного взаимодействия с представителями других культурных групп, к диалогу культур, целью которого является создание общего (для его участников) значения.

4. Мы считаем возможным выделить в структуре МКК специалиста следующие основные компоненты: лингвистический, дискурсивный, стратегический, социокультурный и социально-психологический.

Лингвистический компонент межкультурной компетентности включает знания о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом и родном языках, в том числе в сфере профессионального общения; знания о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на английском языке; умения применять указанные знания на практике, строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности родной и изучаемой культур в приемлемой для носителей языка форме, что позволяет поддерживать профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Дискурсивный компонент предполагает наличие знаний о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур; умений строить вербальное и невербальное поведение в бытовой и профессиональной сфере в соответствии с культурно-специфическими нормами изучаемого языка; умения донести до собеседника идею о культурно-обусловленном характере дискурса.

Стратегический компонент включает знания о процессах атрибуции социально-значимых значений происходящего; знания о явлениях этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы делового межкультурного общения; умения двойного видения

одной и той же ситуации, эмпатические умения восприятия собственных (речевых) действий с позиций шкалы ценностей родной культуры и восприятия позиции представителя другой культуры с точки зрения его шкалы культурных ценностей и осуществление собственных действий на основе такого восприятия.

Социокультурный компонент предполагает знание универсальных составляющих культуры, которые имеют специфическое наполнение в каждой конкретной культуре; знание системы ценностей родной культуры, форм и способов их проявления в моделях поведения, приемлемых речевых практиках; знание системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее проявления; знание о нормах, поведенческих образцах, свойственных профессиональной сфере стран изучаемого языка; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей разных культур в ходе делового межкультурного общения; умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур.

Социально-психологический компонент межкультурной компетентности включает умение вести переговоры с целью достижения единого значения в ходе профессиональной деятельности в иноязычной среде и делового общения с представителями иных культур; представление о продуктивности общения и способность ее достижения; толерантность; осознанность, желание и способность восприятия «другого»; способность управления состоянием тревожности и неопределенности; эмпатию.

Формирование межкультурной компетентности – сложный и длительный процесс, проходящий как под воздействием специально организованного обучения, так и в повседневной деятельности человека под влиянием усвоения житейских, бытовых знаний и умений, информации средств массовой коммуникации, в процессе самообразования, при общении в семье, школе, вузе и т.п. При целенаправленном формировании МКК этот процесс структурируется, организуется и, очевидно, усиливается. Представленная модель МКК специалиста технического профиля может служить целью обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации в образовательном процессе вуза.

Формирование такой сложной характеристики личности, как межкультурная компетентность, постепенно идет от низшего уровня к высшему, длительно и противоречиво, так как достигнуть оптимальных результатов в педагогической деятельности сразу невозможно. Хотя процесс развития МКК

идет непрерывно, в нем условно можно выделить несколько этапов. Как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе встречаются различные точки зрения на определение этапов овладения МКК.

Так, М. Беннет выделяет в формировании личности через межкультурное общение три стадии этноцентризма и три стадии этнорелятивизма:

- стадия «отрицание» характеризуется игнорированием межкультурных различий;

- для стадии «защита» типичны негативные стереотипы; межкультурные различия воспринимаются как источник угрозы;

- на стадии «минимизации» межкультурные различия уже не рассматриваются как угроза, но ценности своей культуры воспринимаются как универсальные;

- для стадии «принятие» (первой стадии этнорелятивизма) характерно отношение к межкультурным различиям как неизбежным и даже необходимым;

- стадия «адаптация» характеризуется способностью переосмыслить и изменить свою позицию, проявлением эмпатии, плюрализма;

- на стадии «интеграции» личность проявляет восприимчивость к ценностям иной культуры, становится «посредником между культурами» [58, с. 32].

Весьма ценным в практическом отношении нам представляется также выделение семи фаз в интеркультурном обучении, обеспечивающем личностное формирование от этноцентризма к многокультурности. Прежде всего, необходимо знание о принципиальной культурной обусловленности человеческого поведения и умение принимать ее во внимание. На втором этапе обучающиеся должны научиться не оценивать чужие культурные образцы позитивно или негативно, а воспринимать их просто как чужие. Третий этап связан с умением идентифицировать собственные культурные стандарты и определить, как они могут быть восприняты при контактном взаимодействии с иной культурой. На четвертом этапе происходит расширение представления об определенных культурах, формируются умения «идентифицировать релевантные культурные образцы» и «устанавливать смысловые связи в чужой культуре». На следующем этапе развивается «понимание и уважение к культурным образцам чужой культуры». Шестая фаза предполагает расширение собственных культурных воззрений, это означает, что обучающиеся должны «уметь гибко обращаться с культурными правилами, избирательно заимствовать культурные стандарты, обоснованно и адекватно ситуации делать выбор культурной позиции». И, наконец, седьмая фаза – наступает тогда,

когда человек приобрел практические умения «строить конструктивные и взаимно удовлетворительные отношения с представителями чужой культуры», находить выход из интеркультурных конфликтов [49, с. 52]. И.Л. Плужник выделяет три основных этапа овладения МКК будущими специалистами: эмпирико-репродуктивный, на котором происходит становление «когнитивного ориентирования в информационном поле межкультурной коммуникации с опорой на личностный опыт»; эмпирико-продуктивный, на котором формирование и актуализация МКК идет на основе овладения механизмами поведенческой деятельности; творческий, для которого характерны совершенствование и реализация МКК в разноплановых ситуациях. С этапами формирования МКК автор соотносит уровни ее качественного развития: 1) элементарный; 2) достаточный; 3) продвинутый [79, с. 19].

Опираясь на данные и другие исследования, а также на собственный опыт педагогической работы, мы сочли целесообразным выделить следующие дидактические этапы развития МКК специалистов технического профиля: ознакомительный; поисково-информационный; практико-тренировочный; обобщающий.

На ознакомительном этапе студенты получают представление о взаимосвязи языка и культуры, о культурной обусловленности вербального и невербального поведения, национальных стереотипах, культурных барьерах в общении и других проблемах межкультурной коммуникации в бытовой и профессиональной сфере. Большое значение на данном этапе имеет использование междисциплинарных связей и опыта межкультурного взаимодействия обучающихся.

На втором этапе происходит накопление знаний о проблемах межкультурной коммуникации, социокультурных аспектах норм общения в странах изучаемого языка, особенностях бытового и делового общения, о различных языковых средствах выражения коммуникативных стратегий и тактик, сходстве и различии языковой картины мира в родной и иноязычной культуре; формирование умений и навыков «наблюдать и постоянно анализировать собственное поведение и поведение других с целью обнаружения культурных значений конкретных проявлений культуры» [39, с. 118-119]. Особое значение на этом этапе имеет самостоятельная работа студентов.

На третьем этапе важным является тренинг практического применения приобретенных знаний и умений при анализе различных реальных ситуаций делового межкультурного общения, а также формирование умений и навыков построения и распознавания специфических высказываний, речевого и неречевого поведения в специфических ситуациях межкультурного общения,

связанных с осуществлением профессиональной деятельности в иноязычной среде, понимания и продуцирования иноязычного текста, имеющего профессиональную направленность. Эффективной на этом этапе может быть работа в парах, малых группах с последующим общим обсуждением результатов. На обобщающем этапе необходимо формировать целостное представление о культурной обусловленности коммуникации, толерантном отношении и открытости к иным культурам, культурной гибкости. Последовательное прохождение всех этапов развития МКК должно способствовать осознанию собственной культурой идентичности и ее влияния на мировосприятие и общение с представителями других культур, преодолению монокультурности мировоззрения. Уже с самого начала обучения в системе ДПО технического вуза специалисты обладают в той или иной степени и межкультурной компетентностью, сформировавшейся в результате целенаправленного обучения в вузе и всего процесса социализации. Однако различные составляющие МКК могут быть сформированы в разной степени.

Естественная потребность в иноязычном межкультурном общении на занятиях по иностранному языку у специалистов, как правило, отсутствует. По данным проведенного нами анкетирования выпускников технических вузов и факультетов изучение культуры носителей языка обучающиеся обычно не связывают с владением иностранным языком. Хотя большинство опрошенных считают, что параллельно с языком следует изучать и культуру его носителей, наиболее распространенным оказывается мнение, что это нужно «для общего развития», «интересно». Лишь немногие респонденты проявили понимание тесной взаимосвязи в изучении языка и культуры. Чтобы говорение на иностранном языке и изучение проблем межкультурной коммуникации стали для студентов потребностью, необходимо апеллировать к другим их потребностям, стимулировать интересы, стремление к познанию.

Без знаний как лингвистического, так и культурологического плана невозможно ни формирование межкультурных умений и навыков, ни проявление адекватного отношения к межкультурному взаимодействию. Кроме того, учитывая особенности обучения в техническом вузе, прежде всего отсутствие учебных дисциплин или специальных курсов по межкультурной коммуникации, мы должны уделить особое внимание овладению межкультурными знаниями на занятиях по иностранному языку.

Последнее замечание можно отнести не только к межкультурным знаниям, но и к умениям и навыкам, входящим в различные компоненты

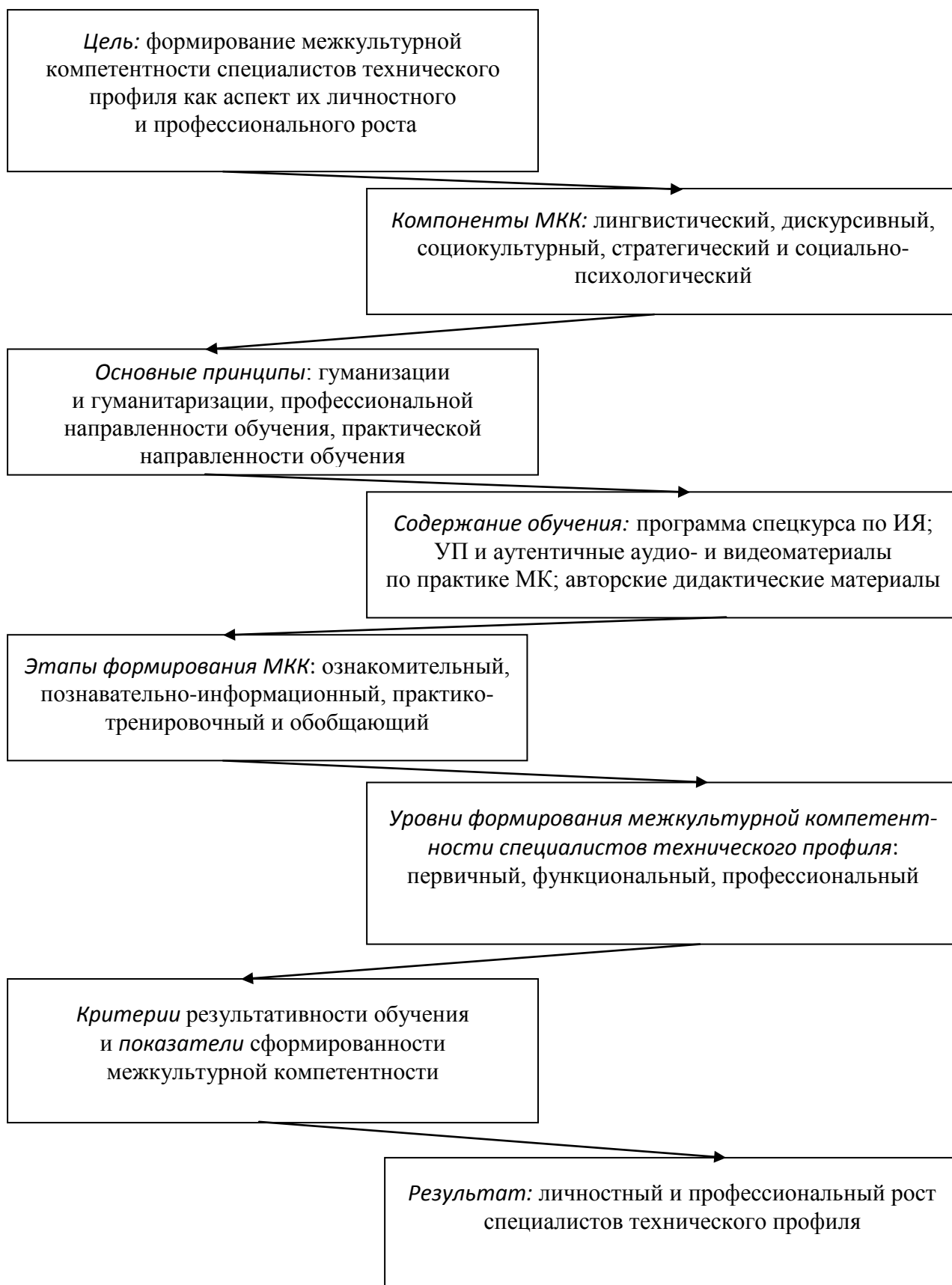
межкультурной компетентности. Без формирования интеллектуальных и практических умений межкультурная компетентность не сможет реализоваться на практике.

Формирование психологических составляющих МКК, в свою очередь, зависит от сформированных межкультурных знаний и умений, но зависимость эта не односторонняя и не однозначная. «Отношения человека к окружающей действительности, сфера его чувств не совпадает ни с содержанием его знаний об этой действительности, ни с его умениями и навыками» [34, с.108]. Формирование толерантного отношения к инокультурным явлениям, формирование эмпатических способностей в ходе межкультурного взаимодействия (как в реальном общении, так и через письменный текст или видеосюжет) оказывает влияние и на дальнейшее усвоение межкультурных знаний, и на формирование соответствующих умений и навыков.

Именно выражение эмоционально-ценностного отношения к событию, проблеме, идее придает ей личностный смысл, оказывает воздействие на формирование личностных качеств. «Личностные свойства – это те же знания и умения, но получившие особый личностный смысл, значимость в регуляции поведения человека», – замечает Г.И. Школьник [90, с. 71].

В процессе развития межкультурной компетентности происходит формирование всех составляющих ее компонентов – лингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социально-психологического. Все компоненты МКК взаимосвязаны, но формирование их не обязательно идет одновременно или последовательно и может проходить с неодинаковой скоростью. Как отмечает С. Савиньон, рассматривая процесс развития коммуникативной компетентности, такая ситуация весьма положительна, так как недостаточный уровень развития одного компонента может быть компенсирован за счет более развитого другого компонента [130, р. 49]. Таким образом, формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля представляется нам как процесс развития ее компонентов, находящихся в зависимости друг от друга. Процесс развития отдельных компонентов происходит не изолированно. Когда происходит рост компетентности в одной области, данный компонент взаимодействует с остальными, что приводит в результате к росту всей межкультурной компетентности. На схеме 1 представлена разработанная нами модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО.

Схема 1. Модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО



Модель определяется как открытая педагогическая система и представляет собой целостное единство целевого, содержательного, диагностического, технологического и результативного компонентов. В основу разработки данной модели положена цель – формирование межкультурной компетентности специалистов технической сферы как один из аспектов их личностного и профессионального развития. Реализация указанной цели осуществляется в процессе изучения иностранного языка в системе ДПО технического вуза. Достижимость цели может быть обеспечена при условии, что образовательный процесс осуществляется на основе следующих основных принципов: гуманизации и гуманитаризации, профессиональной направленности обучения, практической направленности обучения. Перечисленные общие принципы организации образовательного процесса в системе ДПО конкретизируются в следующих принципах обучения иностранному языку: принцип гуманистического содержания профильных иноязычных текстовых материалов, подходов, приемов и методов; принцип профессионально-коммуникативной направленности; принцип обучения языку.

Взаимосвязанное формирование всех компонентов МКК – лингвистического, дискурсивного, социокультурного, стратегического и социально-психологического – осуществляется в рамках спроектированной нами локальной дидактической системы, направленной на формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка. Системные закономерности в дидактике отражают единство преподавания, учения и содержания образования [92, с. 14]. Опираясь на указанную цель и принципы обучения, мы определили содержание обучения, представив его в спецпрограмме по иностранному языку и других дидактических материалах. Связующим звеном между преподаванием, учением и содержанием обучения стали технологические карты развития компонентов МКК. В качестве этапов формирования МКК мы выделяем ознакомительный, познавательно-информационный, практико-тренировочный и обобщающий.

Еще одним структурным компонентом модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО являются критерии результативности обучения, которые мы рассмотрим более подробно. Для того, чтобы оценить, насколько эффективно осуществляется

реализация поставленной цели в процессе совершенствования иностранного языка, нам необходимо выделить критерии и показатели сформированности МКК. Под критериями в науке понимаются признаки, по которым оцениваются и классифицируются педагогические факты, действия и явления. Степень проявления критериев замеряется с помощью показателей. Проблема определения критериев оценки эффективности обучения рассматривается в работах многих отечественных и зарубежных ученых (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина и др.).

В настоящее время нет единого подхода к выделению критериев и показателей сформированности межкультурной компетентности. Так, И.Л. Плужник выделяет мотивационный, когнитивный и функциональный критерии, отражающие сформированность мотивации к профессиональному межкультурному общению, знания о сходстве и различиях инокультур, комплекс умений и поведенческих качеств, проявляемых в межкультурной деятельности [80]. З.В. Возгова называет в качестве критериев сформированности МКК межкультурные знания, межкультурные умения и межкультурные отношения [24].

О.И. Буркова определяет следующие 7 критериев (параметров) оценки сформированности готовности к межкультурной коммуникации: критерий уровня сформированности теоретических знаний; критерий уровня сформированности фоновых знаний иноязычной культуры; критерий уровня сформированности знаний норм поведения носителей изучаемой культуры; способность к рефлексии и идентификации; способность сопоставления культур; отсутствие языкового барьера; толерантность и эмпатические способности [20, с. 110].

М. Байрам предлагает следующие показатели самооценки межкультурной компетентности: интерес к образу жизни других людей; способность к изменению точки зрения; способность к управлению своим психологическим состоянием при проживании в другой культуре; знания о другой стране и ее культуре; знания о межкультурной коммуникации [119].

Анализ большого числа работ (Н.Д. Гальскова, М.Г. Эрнст, И.И. Халеева и др.), посвященных межкультурной и коммуникативной компетентности, а также другим видам компетентности, позволил нам выделить следующие критерии, при помощи которых мы будем оценивать развитость межкультурной компетентности специалистов технического профиля:

мотивационно-ценностный, содержательный и поведенческий. Представим *критерии и показатели сформированности МКК* :

- мотивационно-ценностный (отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста; толерантность в отношении к представителям иных культур, инокультурным ценностям, фактам и явлениям);

- содержательный (знание культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке; знание этикетной культуры стран изучаемого языка; культурная самоидентификация (осознанность своей культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение);

- коммуникативно- поведенческий (личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения (коммуникативные и организаторские способности, способность внимательно выслушать собеседника, наблюдательность в отношении невербального поведения, эмпатия; умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения (основанное на знаниях об отличительных характеристиках межкультурной коммуникации, культурных универсалиях и их наполнении в системе ценностей родной и изучаемой культур; умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка (устная и письменная речь).

Показатели сформированности МКК представлены в табл. 1.

Как мы уже отмечали, процесс развития межкультурной компетентности идет поэтапно. Происходящие постепенно изменения качественных показателей, характеризующих МКК, позволяют говорить об уровнях ее развития. Опираясь на теоретический анализ проблемы, а также опыт собственной профессиональной деятельности, мы считаем возможным выделить первичный, функциональный и профессиональный уровни развития межкультурной компетентности специалистов технического профиля. Отметим, что уровень сформированности межкультурной компетентности по разным критериям и показателям может быть различным, поэтому для определения уровня развития МКК в целом необходимо рассмотреть все критерии в совокупности. Качественная характеристика уровней формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в соответствии с вышеприведенными критериями представлена в табл. 2.

Таблица 2. Качественная характеристика уровней формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля

Критерии	Уровни		
	Первичный	Функциональный	Профессиональный
1	2	3	4
1. Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - Отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста не сформировано; - толерантность в отношении иных культур проявляется в отдельных ситуациях; - восприятие иных культур в большинстве случаев осуществляется с позиции этноцентризма 	<ul style="list-style-type: none"> - Отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста неустойчиво, проявляется в отдельных ситуациях; - толерантность в отношении иных культур проявляется не во всех ситуациях; - неустойчивая этнорелятивная позиция в восприятии иных культур, отдельные проявления этноцентризма 	<ul style="list-style-type: none"> - Устойчивое отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста; - толерантность в отношении иных культур проявляется в большинстве случаев; - устойчивая этнорелятивная позиция в восприятии иных культур; - способность переосмыслить и изменить свою позицию; - личность становится посредником между культурами
2. Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> Знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке отсутствуют; - знания культурных реалий и этикетной культуры стран изучаемого языка фрагментарные; - слабая осознанность своей культурной идентичности, непонимание влияния родной культуры на межкультурное общение 	<ul style="list-style-type: none"> Неглубокие, фрагментарные знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке, преимущественно в сфере общеупотребительной лексики; - частично сформированы знания культурных реалий и деловой этикетной культуры стран изучаемого языка; 	<ul style="list-style-type: none"> - Глубокие, систематизированные знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке как в общеупотребительной, так и в профессиональной сфере; - знания культурных реалий и деловой этикетной культуры стран изучаемого языка сформированы в полном объеме;

Эффективность функционирования предложенной модели, как мы полагаем, может быть обеспечена при создании следующих педагогических условий:

- обучение иностранному языку и межкультурной коммуникации ориентировано на специфику системы ДПО в техническом вузе, органично вписано в образовательный процесс;

- при определении содержания обучения учитываются индивидуальные особенности и уровень языковой и общекультурной подготовки специалистов;

- большое внимание уделяется самостоятельной работе обучаемых; используются активные формы обучения, которые ставят специалиста в позицию субъекта образовательной деятельности;

- разработан критериально-диагностический аппарат определения уровня сформированности МКК, позволяющий объективно оценить эффективность изучения иностранного языка специалистами и своевременно внести в него коррективы.

Заключительным компонентом модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля является результат обучения. Таким результатом должен стать рост межкультурной компетентности специалистов, способствующий осуществлению эффективного делового межкультурного общения, использованию иностранного языка как инструмента профессиональной деятельности, личностного и профессионального развития.

Считаем, что данная модель формирования межкультурной компетентности сможет послужить ориентировочной основой для выработки индивидуальной образовательной траектории специалистов. Это имеет тем большее значение, что формирование МКК специалистов не может быть завершено в рамках обучения в вузе, но должно продолжиться в дальнейшем в ходе их профессиональной деятельности.

Глава II. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДПО

2.1. Определение уровня сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля в локальном образовательном процессе вуза

Цель проводившегося нами эксперимента состояла в реализации на практике разработанной нами модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО, выявлении психолого-педагогических условий ее эффективной реализации. В ходе опытно-экспериментальной работы в локальном образовательном процессе вуза предстояло проверить предположение о том, что формированию межкультурной компетентности специалистов технического профиля будет способствовать введение в обучение иностранному языку комплекса дидактических средств, разработанных с учетом индивидуальных особенностей, интересов и уровня общей культуры специалистов. Дидактические средства включают авторскую программу по иностранному языку, учебно-методические пособия по практике межкультурного общения на английском языке, тесты, задания и упражнения для практических занятий и самостоятельной работы обучающихся, а также систему контрольных заданий для промежуточного и итогового контроля уровня сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в рамках системы ДПО Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королева (Национальный исследовательский университет) г. Самара, ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет» г. Тольятти.

Констатирующий эксперимент проводился в 2010-2011 гг. Формирующий эксперимент проходил с 2011 по 2013 г.г. в условиях учебно-воспитательного процесса в системе ДПО технических вузов.

Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 235 студентов первого и второго годов обучения. Для апробации дидактического комплекса были отобраны экспериментальные и контрольные группы ЭГ-1 и КГ-1 (инженерно-экологический факультет), ЭГ-2 и КГ-2 (экономический факультет), ЭГ-3 и КГ-3 (строительный факультет) – всего 78 студентов в экспериментальных группах и 76 студентов в контрольных.

Эксперимент проводился в несколько этапов:

констатирующий, который включал в себя:

- подготовительную работу: анкетирование, наблюдение, беседу, тестирование, анализ продуктов деятельности специалистов;

- отбор экспериментальных и контрольных групп, проведение в них тестирования;

- проектирование локальной дидактической системы, направленной на формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля при совершенствовании иностранного языка;

формирующий: апробация дидактических средств, разработка технологических карт обучения; проведение контрольных диагностических срезов;

обобщающий: обработка и анализ результатов.

Основными задачами констатирующего этапа эксперимента в локальном образовательном процессе вуза (системе ДПО) были, во-первых, определение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности и межкультурной компетентности специалистов, что должно было послужить точкой отсчета для проектирования локальной дидактической системы, и, во-вторых, отбор экспериментальных и контрольных групп со сходными характеристиками в области указанных компетентностей. Для решения этих задач на констатирующем этапе эксперимента был проведен ряд диагностических мероприятий, которые можно сгруппировать в три блока в соответствии с выделенными нами критериями сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля, которые были описаны в 1 главе настоящего исследования: мотивационно-ценностным, содержательным и коммуникативно-поведенческим:

1) Для оценки уровня сформированности межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию мы использовали следующие методики: анкетирование специалистов о мотивах совершенствования ими иностранного языка и отношении к изучению интеркультуры (анкеты «Изучение иностранного языка и культуры», «Страноведение вокруг нас», «Аспекты изучения иностранного языка»); диагностический опросник П.В. Степанова, позволяющий характеризовать толерантное отношение к различным культурным группам в обществе; методика «Незаконченное предложение» с целью выявления уровня толерантности специалистов. Сформированность МКК по содержательному критерию оценивалась в результате анализа письменных работ специалистов и диагностирования их культуроведческих знаний (тесты на знание реалий и

этикетной культуры англоязычных стран). Для оценки коммуникативно-поведенческого аспекта МКК была проведена диагностика личностных коммуникативных качеств специалистов, необходимых для эффективного осуществления межкультурного общения (тесты КОС-1 (на определение коммуникативных и организационных склонностей, тест на определение уровня поликоммуникативной эмпатии); проведен анализ выполнения задания на определение умений интерпретировать факты иной культуры; диагностика языковой подготовки студентов (письменное тестирование языковых и речевых знаний и умений по различным аспектам; анализ устных ответов специалистов).

Рассмотрим подробно результаты проведенного диагностического «среза» по перечисленным трем блокам. В тех случаях, где количественные данные по первому и второму годам обучения существенно расходятся, мы приводим их отдельно (если приводятся две цифры, разделенные косой чертой, то первая относится к первому году, а вторая – ко второму).

2) С целью выявления мотивов совершенствования иностранного языка и определения отношения специалистов к соизучению языка и культуры респондентам была предложена анкета «Изучение иностранного языка и культуры». Специалистам было предложено дать развернутые ответы на следующие вопросы: «Для чего Вам нужно (или может понадобиться в будущем) изучение иностранного языка и культуры?»; «Что такое культура страны, народа?»; «Нужно ли параллельно с изучением иностранного языка изучать культуру стран(ы), где говорят на этом языке? Почему?». Ответы на первый вопрос можно распределить на 3 основные группы:

- познавательные мотивы: ответы типа «интересно», «для общего развития», «хочу расширить свой кругозор» и т.п. встретились у 59,7 % опрошенных 1-го года обучения и 43,5% 2-го года;

- мотивы профессионального достижения и карьеры: «нужно для устройства на работу», «для работы на компьютере», «пригодится в жизни, в работе» и т.п. (соответственно 33,4 и 54,2%);

- коммуникативные мотивы: «нужен для общения», «для поездок за границу», «чтобы пользоваться Интернетом» и т.п. (соответственно 24,5 и 32,6%).

В своих ответах на вопрос «Что такое культура страны, народа?» большинство опрошенных упомянули такие компоненты как «обычаи и традиции» (62,5/60,2%), реже встречались такие составляющие как «образ жизни, быт» (45,3/50,4%), «язык» (24,0/31,5%), 16,6/22,5% специалистов назвали «историю», «географическое положение». Лишь несколько специалистов да-

ли достаточно полные и обобщенные определения (2,6/4,8%). Многие отождествляют культуру только с произведениями искусства, памятниками, музеями. Все это, в свою очередь, вызывает сложности в понимании взаимосвязи языка и культуры.

Тем не менее, необходимость изучения иноязычной культуры признают большинство опрошенных специалистов (81,3% первого года обучения и 88,0 % второго года обучения), познавательные мотивы в изучении культуры («интересно знать культуру, обычаи другой страны» и т.п.) выявлены соответственно у 25,0 и 29,7% опрошенных; 32,0/48,4% респондентов подчеркнули взаимосвязь в изучении языка и культуры. Было получено и несколько отрицательных ответов на данный вопрос, например: «это отдельный предмет, нет времени; кому интересно – есть библиотеки», «не нужна культура чужой страны, нужно знать культуру своей страны». Хотя таких ответов сравнительно немного (14,5/8,4% специалистов ответили «нет», еще 2,8/3,3% – «не обязательно»), они заслуживают внимания, так как представляют определенную позицию, которую необходимо учитывать при совершенствовании иностранного языка.

Кроме того, для уточнения полученных данных, а также для изучения интересов специалистов в области иностранного языка и культуры им были предложены анкеты «Страноведение вокруг нас» и «Аспекты изучения иностранного языка» (Приложение 3). Опросный лист «Страноведение вокруг нас» содержал список из 32 тем, касающихся различных аспектов жизни англоязычных стран, которые в той или иной мере могут быть затронуты в спецкурсе. Насколько эти темы интересны специалистам, нужно было оценить по 4 балльной системе: 1 – «совсем не интересно», 2 – «скорее нет, чем да», 3 – «скорее да, чем нет», 4 – «очень интересно». По результатам опроса наибольший интерес вызывают у специалистов традиции и обычаи (90,1/87,6%), проблемы молодежи (81,2/87,1%), национальная кухня (79,4/82,0%), музыка (84,3/77,5%), искусство и литература (73,0/70,6%), проблемы окружающей среды (54,2/69,5%), язык жестов (67,8/71,4%), национальные языки и языковые варианты (75,0/64,3%). Наименьший интерес представляли политика (16,3/19,0%), законодательная и судебная система (17,4/24,0%), история (31,2/28,6%), что, скорее всего, объясняется особенностями профиля вуза.

Анкета «Аспекты изучения иностранного языка» содержала 18 утверждений типа: «В курсе изучения иностранного языка я бы хотел(а) ... пополнить свой словарный запас / изучать основы деловой переписки / больше узнать о культурных различиях народов мира...». Обучаемым

предлагалось выразить свое согласие/несогласие с этими утверждениями, проставив знак «-» в случае несогласия, «+» – в случае согласия и «0» – в значении «можно, но не обязательно». По результатам опроса можно выделить следующие приоритеты: 93,6/85,3% опрошенных хотели бы в ходе изучения иностранного языка пополнить свой словарный запас; 92,0/87,1% хотели бы учиться понимать английскую речь на слух; 70,3/87,5% хотели бы учиться находить в тексте нужную информацию; 69,0/84,3% хотели бы изучать «разговорные формулы» (что принято говорить в различных ситуациях общения); 69,7/60,4% выразили желание учиться вести беседу на бытовые темы. В отношении культуроведческих аспектов результаты представляются нам весьма показательными: 56,2/45,7% респондентов хотели бы больше узнать об англоязычных странах, их обычаях, традициях и образе жизни; 36,8/31,3% хотели бы больше узнать о культурных различиях народов мира и лишь 28,5/25,9% (наименьший показатель по всем аспектам) выразили желание учиться сравнивать свою и другие культуры. Приведенные данные подтверждают наше предположение, что многие обучаемые рассматривают культуру стран изучаемого языка как некое необязательное приложение к совершенствованию иностранного языка (в лучшем случае, расширяющее кругозор), не видят глубокой взаимосвязи между языком и культурой, недостаточно понимают, насколько важно осознание этой взаимосвязи при межкультурном взаимодействии.

Обращает на себя внимание невысокий интерес к аспектам изучения иностранного языка, связанным с профессиональной деятельностью. Так, учиться переводить специальную литературу хотели бы 34,5/42,4% респондентов; учиться вести беседу на темы, связанные с будущей специальностью – 30,2/38,6%; изучать основы делового общения – 41,3/49,5%; изучать основы деловой переписки – 30,2/42,4%. Эти данные свидетельствуют о том, что обучаемые недостаточно осознают роль иностранного языка как инструмента своей профессиональной деятельности, что сказывается на их отношении к изучению данного предмета.

Проведя анализ ответов специалистов на вопросы анкеты «Изучение иностранного языка и культуры», «Страноведение вокруг нас» и «Аспекты изучения иностранного языка», мы выделили следующие показатели, позволяющие судить о сформированности отношения к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста:

- наличие познавательных мотивов изучения иностранного языка;
- наличие мотивов профессионального достижения;

- наличие коммуникативных мотивов;
- осознанность значимости изучения иноязычной культуры для повышения своего культурного уровня;
- интерес к аспектам иностранного языка, связанным с профессиональной деятельностью;
- осознанность взаимосвязи иностранного языка и культуры.

Присутствие в анкетах обучаемого 5-6 из перечисленных показателей мы расценивали как профессиональный уровень сформированного отношения к изучению иностранного языка и культуры, как условию профессионального и личностного роста; 3-4 показателя – как функциональный уровень; менее 3 – первичный уровень. Как видно из табл. 3, у большинства специалистов изучаемое отношение сформировано на функциональном уровне.

Таблица 3. Сформированность у обучаемых экспериментальных и контрольных групп отношения к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста (по данным анкеты «Изучение иностранного языка и культуры»)

Уровни сформированности	% от числа обучаемых в группе					
	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2	ЭГ3	КГ3
Первичный	11,5	8,3	0	0	14,3	11,5
Функциональный	80,8	87,5	75,0	73,1	78,6	76,9
Профессиональный	7,7	4,2	25,0	26,9	7,1	11,5

Следующий показатель, по которому мы оценивали сформированность межкультурной компетентности специалистов в мотивационно-ценностном аспекте – толерантное отношение к представителям иных культур и различных социальных групп – замерялся нами при помощи опросника П.В. Степанова [95]. Данные, полученные по этой методике, условно распределяются по 4 группам в соответствии с уровнем развития толерантности: высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности. Высокий уровень интолерантности выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать представителей иных культур; по данным нашего исследования никто из опрошенных специалистов не продемонстрировал такой позиции. По результатам тестирования большинство специалистов обладают невысоким уровнем развития толерантности (81,9/82,9%) – мы соотносим это с функциональным уровнем исследуемого показателя, невысокий уровень развития

интолерантности продемонстрировали 11,1/8,5% (первичный уровень), а высокий уровень толерантности – 6,9/8,5% опрошенных (профессиональный уровень).

Таким образом, данные, полученные в локальном образовательном процессе вуза (система ДПО), говорят о том, что большинство специалистов обладают функциональным уровнем развития толерантности, который характеризуется признанием и принятием культурного плюрализма, уважением к разным социокультурным группам. Однако при этом человек склонен разделять некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Ему трудно бывает понять другого, взглянуть на мир с его точки зрения [95]. Это может сыграть отрицательную роль в процессе межкультурного взаимодействия. Данные о толерантности в целом подтверждают результаты, полученные при тестировании, при этом проявления интолерантности по отношению к соотечественникам других национальностей и вероисповеданий встречаются несколько чаще, чем по отношению к иностранцам.

Как отмечает С.В. Фролова, проводившая исследование эмиграционных намерений специалистов, «эмиграционное намерение (не всегда реализуемое в действительности) сопряжено с рядом проблем социально-психологической адаптации, путаницей в культурной и этнической идентичности, стремлением избежать решения актуальных проблем» [103, с. 499]. Считаем, что изучение иноязычной культуры и проблем межкультурной коммуникации будет способствовать культурной самоидентификации специалистов.

Что касается уровня этноцентризма (М. Беннет выделяет шесть стадий этноцентризма/этнорелятивизма в межкультурной восприимчивости [58, с. 33]), имеющиеся результаты опросов позволяют с достаточным основанием утверждать, что большинство респондентов находятся на трех стадиях этноцентризма: отрицания, защиты и минимизации. Для стадии «отрицание» характерно игнорирование межкультурных различий: «Думаю, что большинство иностранцев хитрые люди». «Я считаю, что мусульмане в нашей стране – редкость». «Люди разных национальностей в нашей стране – позор России». К стадии «защита» можно отнести высказывания, в которых проявляются негативные стереотипы, межкультурные различия воспринимаются как источник угрозы: «Мне не нравится, что приехавшие из других стран занимают наши законные места». «Народы, которые живут на юге России, наглые». «Народы, которые живут на юге России, вызывают у меня негативное чувство». «Думаю, что большинство иностранцев поработают наш рынок». «Думаю, что большинство иностранцев не уважают Россию и

смотрят на нее как на диковинку». На стадии «минимизация» межкультурные различия уже не рассматриваются как угроза, но свои ценности воспринимаются как универсальные: «По сравнению с другими народами северные народы немного странноваты». «Если мужчина, входя в дом, не снимает шапку, значит он военнослужащий или батюшка». «Есть палочками вместо вилки это глупо». Небольшое число высказываний можно отнести к первой этнорелятивной стадии, «принятие», на которой межкультурные различия принимаются как неизбежные и даже необходимые: «Люди разных национальностей в нашей стране должны уважать друг друга». «Когда я встречаю иностранца, он вызывает у меня интерес». «Я считаю, что мусульмане в нашей стране – нормальное явление».

Представим в виде табл. 4 сравнительные данные распределения по стадиям этноцентризма/этнорелятивизма, полученные по методике «Незаконченное предложение» и в результате анализа письменных работ специалистов (задания на интерпретацию фактов иной культуры).

Таблица 4. Распределение по стадиям этноцентризма/этнорелятивизма в экспериментальных и контрольных группах (в процентах от числа обучаемых в группе)

Группы	Стадии этноцентризма/этнорелятивизма (%)					
	отрицание	защита	минимизация	принятие	адаптация	интеграция
ЭГ-1	15,4	46,2	38,5	0	0	0
КГ-1	16,7	41,7	41,7	0	0	0
ЭГ-2	8,3	45,8	37,5	8,3	0	0
КГ-2	15,4	42,3	34,6	7,7	0	0
ЭГ-3	17,9	42,6	35,7	3,6	0	0
КГ-3	19,2	42,3	30,8	7,7	0	0

Профессиональный уровень проявления этнорелятивной позиции в восприятии иных культур мы соотносим со стадиями «адаптация» и «интеграция», функциональный уровень – со стадиями «минимизация» и «принятие», первичный – со стадиями «отрицание» и «защита». Как видно из таблицы, по данному показателю никто из специалистов не находится на профессиональном уровне, значительное число специалистов находятся на функциональном уровне, большинство – на первичном уровне.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для формирования этно-релятивной позиции в восприятии иных культур необходимо, чтобы обучение иностранному языку и культуре было специально направлено на формирование данного качества, что не происходит при традиционном обучении иностранному языку в системе ДПО технического вуза.

Итак, сформированность межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию была оценена нами по трем показателям: отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста; толерантность в отношении к представителям иных культур, инокультурным ценностям, фактам и явлениям; этнорелятивная позиция в восприятии иных культур. В табл. 5 представлены сводные данные по этим показателям для экспериментальных и контрольных групп.

Таблица 5. Сформированность межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию в экспериментальных и контрольных группах по данным предварительного диагностического «среза» (в % от числа обучаемых в группах)

Уровни Показатели	Первичный		Функциональный		Профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста	9,0	6,6	78,2	78,9	12,8	14,5
2. Толерантность к инокультурным фактам и явлениям	10,3	11,8	85,9	81,6	3,8	7,9
3. Этнорелятивная позиция в восприятии иных культур	59,0	59,2	41,0	40,8	0	0
<i>Совокупный показатель</i>	25,6	25,0	69,2	67,1	5,1	7,9

Таким образом, по мотивационно-ценностному критерию МКК сформирована у большинства специалистов на функциональном уровне (68,2% обучаемых экспериментальных и контрольных групп), у 25,3% обучаемых – на первичном уровне, у 6,5% – на профессиональном уровне. Это означает, что у большинства специалистов отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста неустойчиво, проявляется в отдельных ситуациях; толерантность в отношении иных культур также проявляется не во всех ситуациях; в восприятии иных культур большинство специалистов стоят на

позиции этноцентризма. Сформированность МКК по содержательному критерию оценивалась по трем показателям: знание культурных реалий и других культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке; знание этикетной культуры стран изучаемого языка; культурная самоидентификация (осознанность своей культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение). Диагностика знаний культурно-маркированных языковых единиц осуществлялась при помощи теста «Культура англоязычных стран» и анализа письменных работ.

Для определения уровня знаний специалистов в области культуры англоязычных стран был составлен тест закрытого типа, в котором были представлены вопросы из разных сфер жизни Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии. При составлении теста мы ориентировались на вузовскую программу и материалы предстоящего экспериментального обучения. Тест в среднем был выполнен на 41,4% обучаемыми 1-го года и на 48,5% – обучаемыми 2-го года обучения. Показательно, что немало опрошенных не смогли выбрать верные ответы на незамысловатые вопросы о столице Австралии (36,7/53/7%) и числе штатов США (44,9/33,5%). Что касается вопросов по культуре и искусству англоязычных стран, то здесь число верных ответов всего 20,4/30,7%. Знание культурологических лексических единиц и умение адекватно передать при переводе их значение оценивалось нами также в результате анализа письменных работ специалистов (перевод с английского языка на русский). Обучаемыми был допущен ряд ошибок при переводе географических названий и других культурных реалий. Например, *the Channel* следует перевести как «Ла-Манш» или «Английский канал», а не просто «канал»; слово *Tube* означает метро в Лондоне, хотя и переводится буквально как «труба». Несмотря на то, что большинство словарей дают перевод слова *pub* как «пивная, трактир, каба́к», лучше передать его в русской транскрипции – «паб», поскольку при этом не будут привнесены экспрессивные и социально-оценочные оттенки (связанные у носителей русского языка со словами «пивная», «кабак»), но сохранятся коннотации, обусловленные уникальностью данной реалии британской культуры.

Результаты теста «Культура англоязычных стран» и анализ письменных переводов с английского языка на русский позволяют сделать вывод о том, что по данному показателю (знание культурных реалий и других культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке) большинство обучаемых 1-го года находятся на первичном уровне (выполнение теста менее чем на 50%; более 50% ошибок при переводе

культурно-маркированных единиц). Около 35% продемонстрировали функциональный уровень (тест выполнен на 50-75%; 25-50% ошибок при переводе). Профессиональный уровень выявлен менее чем у 2% обучаемых (тест выполнен более чем на 75%; менее 25% ошибок в переводе). Диагностика знаний специалистов в области этикетной культуры англоязычных стран осуществлялась при помощи теста, состоявшего из двух заданий на знание речевого этикета (что принято говорить в типичных ситуациях общения) и задания на знание поведенческого этикета. Около 28% обучаемых 1-го года обучения выполнили тест менее чем на 50% (первичный уровень знания этикетной культуры); большинство (65,6%) справились с тестом на 50-75% (функциональный уровень); 6,5% обучаемых дали более 75% верных ответов (профессиональный уровень).

Еще одним показателем сформированности межкультурной компетентности по содержательному критерию мы считаем культурную самоидентификацию, т.е. осознанность своей культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение. Анкета «Культурная идентичность» (модификация анкеты И.Л. Плужник) позволяет судить о том, насколько для человека важна его собственная культура, насколько он будет связывать себя с родной культурой и ее ценностями, находясь в другом культурном окружении. Степень, в которой человек идентифицирует себя со своей культурой, кроме того, влияет на то, в какой мере он ожидает от представителей других культур следования нормам и правилам своей культуры. Низкий процент показателя культурной идентичности не обязательно свидетельствует о том, что специалист недостаточно отождествляет себя со своей культурой, а может означать, что он не осознает того, насколько она для него важна [80].

Ответы обучаемых 1-го и 2-го года обучения на вопросы анкеты «Культурная идентичность» позволяют судить о том, что большинство специалистов идентифицируют себя как представителей своей национальной культуры, но при этом недостаточно осознают, как их принадлежность к родной культуре может проявляться в реальной жизни, в общении. Так, 72,3/67,8% респондентов в основном или полностью согласны с утверждением «Для меня важно быть представителем моей родной культуры», 79,5/75,4% хотели бы быть представителями своей культуры, если бы родились снова, 86,9/89,0% счастливы, что принадлежат к родной культуре. Однако лишь 28,7/33,6% специалистов отчасти согласны, что принадлежность к родной культуре играет большую роль в их жизни, 83,2/75,4% утверждают, что их поведение не изменяется при общении с представителями других культур; всего 26,7/31,8% уверенно отрицали, что в их

стиле общения редко отражается их родная культура. Это свидетельствует о неустойчивости осознания специалистами своей национальной принадлежности, что связано с недостаточной сформированностью у них национально значимых ценностных представлений.

Анализ анкетирования обучаемых 1-го года позволил нам распределить их по уровням осознанности культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение: 23,8% специалистов находятся на первичном уровне (слабая осознанность своей культурной идентичности, непонимание влияния родной культуры на межкультурное общение), 57,1% – на функциональном уровне (собственная культурная идентичность в основном осознается, но понимание влияния родной культуры на межкультурное общение неустойчиво), к профессиональному уровню мы отнесли 19,0% специалистов (устойчивая осознанность своей культурной идентичности и глубокое понимание влияния родной культуры на межкультурное общение). Итак, сформированность межкультурной компетентности специалистов по содержательному критерию была оценена нами по трем показателям: знание языковых единиц в изучаемом иностранном языке, знание этикетной культуры стран изучаемого языка, культурная самоидентификация (осознанность своей культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение). В табл. 6 представлены сводные данные по указанным трем показателям для экспериментальных и контрольных групп.

Таблица 6. *Сформированность межкультурной компетентности по содержательному критерию в экспериментальных и контрольных группах по данным предварительного диагностического «среза» (в % от числа специалистов в группах)*

Уровни Показатели	Первичный		Функциональный		Профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Знание культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке	67,9	61,8	30,8	36,8	1,3	1,3
2. Знание этикетной культуры стран изучаемого языка	30,8	25,0	64,1	67,1	5,1	7,9
3. Культурная самоидентификация	25,6	23,7	57,7	56,6	16,7	19,7
<i>Совокупный показатель</i>	41,0	36,8	51,3	53,9	7,7	9,2

Таким образом, по содержательному критерию у 52,6% обучаемых экспериментальных и контрольных групп МКК сформирована на функциональном уровне, у 39,0% специалистов – на первичном уровне, у 8,4% – на профессиональном уровне. Это означает, что около половины обучаемых 1-го года обучения имеют неглубокие, фрагментарные знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке; знания этикетной культуры стран изучаемого языка сформированы у них частично; при том, что собственная культурная идентичность в основном осознается, понимание влияния родной культуры на межкультурное общение неустойчиво. Почти у 40% специалистов знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке отсутствуют; знания этикетной культуры фрагментарны; культурная идентичность осознается слабо, отсутствует понимание влияния родной культуры на межкультурное общение. С целью оценки сформированности межкультурной компетентности специалистов в коммуникативно-поведенческом аспекте была проведена диагностика их личностных коммуникативных качеств, необходимых для эффективного осуществления межкультурного общения, на основе ряда тестов. Опираясь на подход А.А. Бодалева, который понимает под качествами личности, необходимыми для успешного общения, ряд характеристик в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах личности [14, с. 102-110], мы выделили следующие личностные качества, необходимые для межкультурного общения: коммуникативные и организаторские способности, способность внимательно слушать собеседника, наблюдательность в отношении невербального поведения, эмпатия.

Обучаемым 1-го года обучения был предложен тест КОС-1 с целью определения их коммуникативных и организаторских склонностей [81, с. 147-151]. Коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Все эти качества необходимы не только для эффективного общения в родной культуре, но и для межкультурного взаимодействия. Значимы для межкультурного общения и организаторские склонности, которые проявляются в способности к самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности в деятельности и общении, в планировании деятельности. В итоге у обучаемых 1-го года обучения в целом уровень организаторских способностей (ОС) оказался выше, чем уровень коммуникативных

способностей (КС): у 47,4% респондентов высокий и очень высокий уровень организаторских способностей, уровень ОС ниже среднего – у 36,1%; соответственно уровень КС выше среднего – у 37,1%, ниже среднего – у 42,3%. Мы считаем это одной из особенностей специалистов технических профилей, которую необходимо учитывать при обучении, направленном на формирование МКК.

Большое значение для межкультурного общения имеет способность внимательно выслушать собеседника, которую мы попытались оценить при помощи теста «Умеете ли Вы слушать?» [81]. При ответе на вопросы этого теста используется девятибалльная шкала самооценки: 9 баллов – это качество, присущее респонденту в наивысшей степени; 1 балл – качество, присущее в наименьшей степени. Способность выслушать собеседника у большинства опрошенных колеблется в диапазоне от средней до высокой: оценку от 5 до 8 баллов получили 75,9% первокурсников и 82,1% студентов второго курса. По данным теста «Понимаете ли Вы язык мимики и жестов?» у большинства студентов как 1-го, так и 2-го курсов (91,2%) эта способность развита на среднем уровне. Это означает, что они довольно наблюдательны, неплохо интерпретируют мимику и жесты других людей в родной культуре, но еще не совсем умеют использовать эту информацию в реальной жизни. Для межкультурного общения умение наблюдать за поведением представителей другой культуры имеет очень большое значение, что касается его интерпретации, то она, как правило, требует специальной подготовки.

Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии показала, что 82,2/85,0% специалистов имеют средний (нормальный) уровень эмпатийности, присущий большинству людей, 11,1/10,0% – высокий уровень, 6,7/5,0% – низкий уровень. Используемая нами диагностическая методика предполагает выделение 5 уровней развитости эмпатии [102, с. 155]. Среди участников опроса не оказалось респондентов ни с очень высоким, ни с очень низким показателем по данному качеству.

Итак, один из показателей сформированности межкультурной компетентности по коммуникативно-поведенческому критерию – личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения – мы рассматривали как совокупность коммуникативных и организаторских способностей, способность внимательно слушать собеседника, наблюдательность в отношении невербального поведения, эмпатии. Оказалось, что различные личностные качества, необходимые, для межкультурного общения, сформированы у специалистов в различной степе-

ни. По усредненному показателю исследуемые личностные качества развиты у 24,0% обучаемых 1-го года на первичном уровне, у 53,9% – на функциональном уровне и у 22,1% – на профессиональном уровне.

Еще одним показателем сформированности МКК по коммуникативно-поведенческому критерию считаем умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения (опирающееся на знания об отличительных характеристиках межкультурной коммуникации, универсальных характеристиках культур как основании для их сравнения). Для того, чтобы оценить умение специалистов интерпретировать факты иной культуры, мы предложили им прочитать небольшие тексты, в которых описывались «сбои» в ситуациях межкультурного взаимодействия, и попросили написать в свободной форме свои соображения по поводу этих текстов, ответив на следующие вопросы:

- 1) Как Вы понимаете, о чем этот текст? Какая проблема в нем отражена?
- 2) Как бы Вы могли объяснить сложившуюся ситуацию?
- 3) Если можете, предложите свое решение проблемы. Образцы текстов приведены в Приложениях.

Мы провели анализ работ обучаемых, обращая внимание на следующие аспекты: умение определить и сформулировать проблему; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей разных культур; умение разграничивать факты и оценочные суждения; умение двойного видения ситуации (посмотреть на ситуацию с точки зрения различных ее участников). Большинство специалистов не увидели в предложенных текстах проблем межкультурного общения и оценивали ситуацию с позиции своей культуры. Только в нескольких ответах (10,2%) была упомянута проблема межнациональных отношений, но и в этих случаях конфликт оценивался как политический. В действительности же проблемы в описанных ситуациях возникли именно из-за культурных различий в поведении представителей разных народов. Многие специалисты не умеют четко разграничивать факты и оценочные суждения, принимают мнение, высказанное кем-либо из участников описанного конфликта, за реальный факт. Никто из обучаемых не сделал попытки взглянуть на ситуацию с разных точек зрения. Проведенный анализ письменных работ позволил нам сделать вывод, что у всех обучаемых 1-го года, участвовавших в диагностическом «срезе», не сформировано умение интерпретировать поведение участников межкультурного общения (первичный уровень по данному показателю).

Следующим показателем сформированности МКК в коммуникативно-поведенческом аспекте является умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. Оценить данный аспект межкультурной компетентности специалистов невозможно в отрыве от анализа сформированности их иноязычной коммуникативной компетентности. Хотя между уровнем формирования иноязычной коммуникативной компетентности и уровнем формирования межкультурной компетентности нет прямого соответствия, без лингвистических знаний и умений формирование многих межкультурных умений и навыков в ходе совершенствования иностранного языка сильно затруднено. Поэтому нам необходимо было выявить уровень языковой подготовки специалистов, во-первых, для того, чтобы определить на какой уровень нам следует ориентироваться при разработке дидактического комплекса, во-вторых, чтобы отобрать экспериментальные и контрольные группы со сходными показателями.

Для определения уровня языковой подготовки специалистам был предложен тест из нескольких заданий: на использование грамматических форм (заполнение пропусков в диалогах; выбор правильной ответной реплики); составление предложений из набора слов; определение частей речи по словообразовательным элементам; на понимание содержания текста).

Задание на понимание текста в среднем было выполнено обучаемыми 1-го года на 73%, если же говорить о выполнении всего языкового теста в целом, то лишь 11,4% студентов удалось выполнить его более, чем на 75%; на 51-75% тест выполнили 32,2% первокурсников. Обучаемые 2-го года в основном справились с тестом лучше: 23,7% специалистов выполнили более 75% теста, 49,1% – 51-75% теста, но соотношение между баллами за весь тест и за задание на понимание текста сохраняется. Это объясняется недостаточной направленностью языковой подготовки во многих вузах на обучение иностранному языку как средству общения. В вузе внимание уделяется преимущественно работе со специальной литературой, так что и здесь приоритет отдается тексту. Кроме того, был проведен анализ устных ответов специалистов (подготовленное монологическое высказывание на заданную тему, ответы на вопросы преподавателя по этой теме) с точки зрения соответствия речи специалистов нормам культуры изучаемого языка. Проведенный анализ показал, что около 70% специалистов допускают в устной речи ошибки, затрудняющие понимание содержания высказывания, более 85% строят свою речь, ориентируясь на нормы родной культуры, а не культуры изучаемого языка. Даже при довольно высоком уровне владения

иностранным языком речевое поведение специалистов демонстрирует недостаток знаний о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на английском языке, а также умений применять указанные знания на практике, строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности родной и изучаемой культур в приемлемой для носителей языка форме. Это говорит о несоответствии уровня формирования межкультурной компетентности специалистов (прежде всего, ее лингвистического и дискурсивного компонентов) уровню формирования их иноязычной коммуникативной компетентности. Таким образом, у 64,3% специалистов экспериментальных и контрольных групп речевые умения сформированы на репродуктивном уровне, т.е. отдельные действия выполняются по образцу, наблюдается слабая корреляция умений с теоретическими знаниями (первичный уровень). У 29,9% обучаемых речевые умения сформированы на репродуктивно-творческом уровне, в типичных ситуациях вербальное поведение строится в соответствии с нормами культуры изучаемого языка (функциональный уровень). Только 5,8% обучаемых продемонстрировали профессиональный уровень исследуемых умений, что говорит о сформированности речевых умений на творческом уровне (студент самостоятельно строит свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, опираясь на глубокие теоретические знания). Итак, сформированность межкультурной компетентности специалистов по коммуникативно-поведенческому критерию была оценена нами по трем показателям: личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения; умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения; умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. В целом, по коммуникативно-поведенческому критерию МКК сформирована у 63,0% обучаемых 1-го года на первичном уровне, у 27,9% – на функциональном уровне, у 9,1% – на профессиональном уровне. Это означает, что у большинства специалистов личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения, развиты незначительно; не сформировано умение интерпретировать поведение участников межкультурного общения; речевые умения сформированы на репродуктивном уровне, т.е. отдельные действия выполняются по образцу; корреляция умений с теоретическими знаниями слабая. В завершение диагностического этапа эксперимента мы отобрали три экспериментальные и три контрольные группы: ЭГ-1 и КГ-1 (инженерно-экологический факультет), ЭГ-2 и КГ-2 (экономический факультет), ЭГ-3 и КГ-3 (строительный фа-

культет). Каждая пара ЭГ – КГ имела сходные показатели по данным констатирующего «среза». Помимо принадлежности к разным факультетам пары групп имели и некоторые другие особенности, что видно из сравнительных характеристик групп, приведенных в таблицах в данном параграфе. В таблице 7 приведены обобщенные данные о сформированности межкультурной компетентности у обучаемых контрольных и экспериментальных групп по трем критериям: мотивационно-ценностному, содержательному и коммуникативно-поведенческому.

Таблица 7. Сформированность межкультурной компетентности у обучаемых экспериментальных и контрольных групп по мотивационно-ценностному, содержательному и коммуникативно-поведенческому критериям

Уровни/Критерии	Первичный		Функциональный		Профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Мотивационно-ценностный	25,6	25,0	69,2	67,1	5,1	7,9
2. Содержательный	41,0	36,8	51,3	53,9	7,7	9,2
3. Коммуникативноповеденческий	64,1	61,8	26,9	28,9	9,0	9,2
<i>Совокупный показатель</i>	43,6	40,8	48,7	50,0	7,7	9,2

Подводя итоги констатирующего эксперимента, можем сделать следующие выводы. По данным диагностического «среза» у 42,2% обучаемых 1-го года межкультурная компетентность (по совокупному показателю) сформирована на первичном уровне, у 50,0% – на функциональном уровне и у 8,4% – на профессиональном уровне. При этом необходимо учесть, что даже у тех обучаемых, которые по совокупному показателю были отнесены к профессиональному уровню, не все аспекты МКК развиты в равно высокой степени. Например, как уже отмечалось, умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения не сформировано у всех обучаемых 1-го года.

Несмотря на то, что многие специалисты с интересом относятся к изучению культуры англоязычных стран, они лишь в незначительной мере осознают взаимосвязь между языком и культурой, недостаточно понимают, насколько важно осознание этой взаимосвязи при межкультурном взаимодействии. У большинства специалистов недостаточно сформировано отношение к изучению иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста. Уважение к иным культурам, умение воспринимать их с точки зрения системы ценностей этих культур являются важным условием эффективности межкультурного общения. Поэтому особое значение приобретают такие характеристики, как толерантность и уровень этноцентризма/этнорелятивизма. Большинство специалистов, участвовавших в констатирующем эксперименте, обладают невысоким уровнем толерантности (82,4%) и находятся на одной из трех стадий этноцентризма (по М. Беннету) (93,2%), что говорит о недостаточном формировании социально-психологического и стратегического компонентов МКК. Личностные коммуникативные качества специалистов и стратегии их коммуникативного поведения в родной культуре будут проявляться и при межкультурном общении, поэтому необходимо учитывать их в ходе обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации. Диагностика языковой подготовки и культуроведческих знаний специалистов позволяет сделать вывод о том, что уровень их межкультурной компетентности не соответствует уровню иноязычной коммуникативной компетентности. Даже довольно хорошо владея иностранным языком, специалисты часто не умеют строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности родной и изучаемой культур в приемлемой для носителей языка форме, а также адекватно воспринимать текст, содержащий культурно-окрашенные единицы. Таким образом, лингвистический, дискурсивный и социокультурный компоненты МКК также нуждаются в формировании в локальном образовательном процессе вуза (система ДПО). В целом, самые низкие показатели специалисты продемонстрировали по коммуникативно-поведенческому критерию, что объясняется тем, что специалисты технического профиля, как правило, имеют очень небольшой опыт межкультурного общения и практического использования иностранного языка. Однако именно данный критерий представляется нам наиболее значимым для оценки межкультурной компетентности, так как он характеризует сферу реального межкультурного общения, т.е. ту сферу, где межкультурная компетентность проявляется на практике. Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили перейти к проектированию дидактического обеспечения реализации концептуальной модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО.

2.2. Проектирование региональной дидактической системы, обеспечивающей формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в вузе

В процессе педагогического проектирования в рамках региональной дидактической системы педагог совершает ряд определенных действий. В.С. Безрукова выделяет три фазы в этом процессе (подготовительную работу, разработку проекта и проверку его качества), которые состоят из 14 основных шагов: анализ объекта проектирования; выбор формы проектирования; теоретическое обеспечение проектирования; методическое обеспечение проектирования; пространственно-временное обеспечение проектирования; материально-техническое обеспечение проектирования; правовое обеспечение; выбор системообразующего фактора; установление связей и зависимостей компонентов; составление документов; мысленное экспериментирование; экспертная оценка проекта; корректирование проекта; принятие решения об использовании проекта [10].

Под педагогическим проектированием в настоящее время понимают деятельность, которая осуществляется в условиях образовательного процесса и направлена на обеспечение его эффективного функционирования и формирования [75].

Разные исследователи предлагают различные схемы этапов проектирования. Так, И.О. Яковлева выделяет следующие этапы: изобретательство (разработка идеи, которую в дальнейшем предстоит воплотить в ту или иную систему и довести до массового использования; отметим, однако, что проект может основываться и на готовом изобретении), создание единичного опытного образца (изобретательская идея обогащается всеми качествами строящейся системы и воплощается в технологию, метод и т.п.), педагогический эксперимент по проверке эффективности созданного образца и оформление конечного проекта (вносятся конструктивные изменения в рамках созданной модели для того чтобы исключить нечто несущественное и добавить то, что необходимо для ее реализации) [115, с. 12-13].

Следующие основные этапы педагогического проектирования: теоретический (создается теоретический проект), рефлексивный (самоанализ, самооценка), экспериментальный (проект проходит частичное внедрение, апробируется), корректирующий (уточняется теоретический проект) и заключительный (внедрение проекта) [115, с. 12].

Педагогическое проектирование обусловлено потребностью разрешения актуальной проблемы. Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил такую актуальную проблему, показав неэффективность существующей системы обучения иностранному языку для формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля. Опираясь на логику этапов педагогического проектирования, предложенную Н.Н. Суртаевой, а также учитывая схему порядка действий при проектировании по В.С. Безруковой, мы предприняли попытку проектирования региональной дидактической системы, направленной на формирование МКК.

Теоретический этап проектирования мы начали с анализа объекта проектирования, т.е. изучения его структур, состояния каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа рассмотрены составляющие содержания обучения, методы, формы и дидактические средства, используемые при совершенствовании иностранного языка в системе ДПО технического вуза, с точки зрения их направленности на формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля.

Спецкурс совершенствования иностранного языка в Тольяттинском государственном университете рассчитан на два года. В начале первого года обучения проводится вводно-коррективный курс, включающий тренировочные задания по корректировке умений чтения и говорения на базе ряда тем (например, «Моя биография», «Мой город», «Высшее учебное заведение»). Далее проводилось обучение чтению и переводу текстов научно-популярного и общетехнического характера, вырабатывались умения монологической и диалогической речи на базе этих текстов, а также тем страноведческого характера: «Великобритания», «Лондон», «США», биографии известных ученых англоязычных стран и другие. Второй год обучения посвящен чтению текстов узкоспециального характера, их аннотированию, основам устного и письменного делового общения, формированию умений вести беседу на темы, связанные со специальностью.

В ходе традиционного обучения наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетентности специалистов технического профиля происходит и некоторый рост их межкультурной компетентности. Так, расширение страноведческих знаний в ходе изучения тем, посвященных англоязычным странам, чтение аутентичных текстов (такие тексты всегда содержат социокультурную информацию), изучение разговорных формул, типичных для различных ситуаций бытового и делового общения, «работает» и на формирование МКК.

Однако приобретаемые таким образом межкультурные знания и умения отрывочны и случайны. В ходе констатирующего эксперимента выявлено, что специалисты не получают целостного представления об особенностях межкультурного общения: около половины обучаемых имеют неглубокие, фрагментарные знания культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке; знания этикетной культуры стран изучаемого языка сформированы у них частично; в восприятии иных культур большинство специалистов стоит на позиции этноцентризма. Это означает, что если языковой барьер и удастся отчасти преодолеть, то барьер культурный часто так и остается незамеченным. По словам С.Г. Тер-Минасовой, барьер культур «становится очевиден только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, отличными от нее: в лучшем случае удивительными, а обычно просто странными, неприятными, шокирующими (отсюда понятие культурного шока)» [101, с. 33].

Из этого следует необходимость включения в обучение специалистов специальных дидактических мероприятий, направленных на формирование межкультурной компетентности. Мы считаем, что все они могут быть объединены в региональную дидактическую систему (при совершенствовании иностранного языка), поскольку системность является одной из принципиальных дидактических закономерностей, отражая единство преподавания, учения и содержания образования [172].

Для создания целостного проекта во взаимосвязи всех его составных частей необходимо было выбрать системообразующий фактор. Системообразующую функцию может выполнять почти любой компонент педагогической системы. Основанием для объединения компонентов в нашем проекте стала цель обучения – формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в объеме, необходимом для осуществления эффективного межкультурного общения, в соответствии с уровнем их иноязычной коммуникативной компетентности, а также подготовка обучаемых к дальнейшему формированию МКК в ходе непрерывного послевузовского образования и самообразования, к использованию изучаемого иностранного языка в качестве инструмента профессиональной деятельности. Указанная цель конкретизировалась в задачах: формировании отдельных аспектов МКК – лингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социально-психологического.

Центральной процедурой проектирования является установление связей и зависимостей компонентов в региональной дидактической системе. Поскольку сама межкультурная компетентность является интегративным качеством, то при проектировании дидактического обеспечения для ее формирования мы обратились к различным областям знания, определяя связи изучаемого материала с психологией, культурологией, социологией, а также с общепрофессиональными и специальными дисциплинами.

Межкультурная компетентность специалистов технического профиля, с одной стороны, носит творческий характер, а с другой стороны, имеет особенности, определяющиеся использованием изучаемого иностранного языка в профессиональной сфере. В связи с этим при разработке проекта мы ориентировались на следующие принципы: принцип профессионально-коммуникативной направленности; принцип гуманистического содержания профильных иноязычных текстовых материалов, подходов, приемов и методов; культурологический принцип обучения языку; принцип межпредметной координации. Для того, чтобы иностранный язык стал инструментом эффективной профессиональной деятельности специалистов, необходимо широкое понимание «профессиональной направленности» обучения по данному предмету. Современная профессиональная деятельность предполагает обращение не только к специальным, но и к гуманитарным знаниям, что вызывает необходимость осуществления синтеза специальной и гуманитарной подготовки в ходе обучения иностранному языку. Поэтому проектирование регионального дидактического обеспечения совершенствования иностранного языка и культуры строилось на основе системного подхода, учитывая содержательный аспект смежных дисциплин.

Как показал проведенный констатирующий эксперимент, даже те обучаемые, которые достаточно хорошо владеют иностранным языком, испытывают большие затруднения в понимании смысла иноязычной коммуникации из-за незнания норм и ценностей, свойственных культуре другой страны, несформированности поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективного общения в межкультурной среде. Такая ситуация не случайна: анализ государственных образовательных стандартов, типовой программы по иностранному языку для неязыковых вузов, рабочих программ по английскому языку для 1 и 2 курсов строительного, инженерно-экологического и экономического факультетов Тольяттинского университета, а также учебников и учебных пособий, на основе которых ведется обучение, позволил сделать вывод, о том, что

содержание обучения применительно к межкультурному компоненту ограничено лишь изучением культуры и традиций стран изучаемого языка, правил речевого этикета. Кроме того, в условиях технического вуза даже этим аспектам не уделяется большого внимания. Из этого следует, что для создания дидактической системы, удовлетворяющей достижению намеченной цели, необходимо перестроить содержание обучения.

Проектируя содержание обучения в условиях региональной системы ДПО, мы исходили из того, что его особенности определяются сущностью и структурой межкультурной компетентности, а также принципами ее формирования. Мы разделяем точку зрения Г.В. Елизаровой, что содержание обучения по формированию МКК должно включать в себя следующие компоненты: знания, отношения и умения, необходимые для продуктивного межкультурного общения; обобщающие темы, языковой и текстовый материал, а также систему заданий [38, с. 212]. Конкретное наполнение этих компонентов зависит от целей обучения.

Составляющие межкультурных знаний, отношений и умений мы выделили, опираясь на работы отечественных и зарубежных ученых в области обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации [2; 38; 40; 51; 80; 88; 91].

Межкультурные знания включают сведения о феномене культуры, культурных универсалиях и их наполнении в конкретных культурах; взаимосвязи языка и культуры, языковой картине мира, о различных языковых средствах выражения коммуникативных стратегий и тактик, позволяющих осуществлять эффективное межкультурное общение, социокультурных правилах описания иноязычной культуры на родном языке и отечественной культуры на иностранном; о национальной идентичности, культурных характеристиках участников межкультурной коммуникации; представления о процессах интеракции в обществе и между отдельными индивидуумами, о культурных стереотипах, предрассудках и обобщениях, собственных психологических реакциях на межкультурное взаимодействие, о толерантности и эмпатии.

Отношения, способствующие продуктивному межкультурному общению, представляют собой любознательность и открытость к новой информации, готовность воздержаться от использования сложившихся взглядов на другие культуры и свою собственную, уважение к ценностям иной культуры, этнокультурную чуткость, последовательное формирование толерантности, принятия, адаптации к инокультурным явлениям и

эмпатического отношения к представителям иной культуры. Межкультурные умения можно подразделить на неречевые и речевые. Первая группа включает в себя умения этнографического познания, позволяющие приобретать новые достоверные знания о другой культуре (умения направленного наблюдения, разграничения фактов и мнений, контроля за собственным стереотипным восприятием); умения двойного видения одной и той же ситуации, умения интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями в своей культуре; умения эмпатического восприятия.

К речевым умениям, которые реально можно развивать в условиях обучения иностранному языку в техническом вузе, мы относим умение осуществлять речевую деятельность в соответствии с культурными нормами носителей языка и умение обсуждать происходящее с целью создания общего для межкультурных коммуникантов значения.

Языковой материал представляет собой лексические и грамматические единицы, имеющие культурный компонент значения. Такие единицы необходимо выделить как в традиционно используемых, так и в дополнительных текстах и заданиях. В области лексики это слова, обозначающие культурные реалии и специфические культурные ценности, не имеющие эквивалентов в родной культуре. Отдельную проблему представляет корректная передача на английском языке реалий родной культуры и культуры других (не англоязычных) стран, например, географических названий, имен, религиозных понятий. В области грамматики необходимо обратить внимание на конструкции, «соотносимые с культурными ценностями» (Г.В. Елизарова), например, структуры повелительного наклонения используются в английском языке намного реже, чем в русском.

В качестве текстового материала нами частично использовались тексты страноведческого характера из традиционных учебных пособий, но основная часть текстов была отобрана именно с целью формирования МКК. Поскольку дидактические средства разрабатывались для специалистов технического профиля, часть дополнительных текстовых материалов не имела узкоспециальной направленности и связана преимущественно с проблемами межкультурной коммуникации как в бытовой, так и в деловой сфере, с отражением в языке культурных ценностей англоязычных народов. Ряд профильных текстов был взят из англоязычных специальных журналов и сайтов Интернета, часть специальных текстов была взята из традиционных учебных пособий. И к тем и к другим текстам была разработана система зада-

ний, направленных на формирование МКК. При изучении иностранного языка в техническом вузе, где на данную дисциплину выделяется небольшое число часов, к сожалению, нет возможности уделить достаточно внимания культуре страны изучаемого языка. Кроме того, при изучении английского языка возникает вопрос о том, культуре какой именно страны – Великобритании, США, Канады, Австралии и т.д. – отдать предпочтение.

Следует обратить внимание на то, что английский язык как самый распространенный язык международного общения очень часто используется при контактах с представителями не только англоязычных, но и других культур. При таком общении все коммуниканты пользуются чужим языковым кодом. Знание культуры англоязычных народов при этом не может оказать решающего влияния на межкультурное взаимодействие (за исключением того, что приобщение к любой иной культуре делает человека более восприимчивым к культурным различиям). Если при обучении иностранному языку преподаватель не затрагивает этой стороны межкультурного общения, то может возникнуть пробел в формировании межкультурной компетентности обучающихся. Для того, чтобы заполнить этот пробел, мы использовали в спецкурсе английского языка дидактические материалы, касающиеся делового общения представителей разных (не только англоязычных) культур.

Объединить все аспекты формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля помогают обобщающие темы, в список которых мы включили следующие:

- Феномен культуры. Понятие об универсальных культурных ценностях, возможное наполнение культурных универсалий.
- Взаимосвязь языка и культуры. Языковая картина мира.
- Межкультурная коммуникация. Влияние культуры на восприятие и поведение человека. Культурные барьеры в общении.
- Процессы атрибуции: стереотипы, предрассудки, обобщения.
- Относительный характер культуры и культурных ценностей. Возможное восприятие культурных ценностей одной культуры представителями других культур:
- Культурный конфликт.
- Понятия толерантности и эмпатии.
- Система ценностей, доминирующих в англоязычных странах.
- Система ценностей, доминирующих в российской культуре.
- Стратегии познания культуры (этнографический подход).

- Особенности невербального общения в разных культурах.

- Моделирование собственного поведения адекватным в культурном отношении путем. Ведение переговоров для достижения общего с собеседником понимания происходящего.

Определив таким образом содержание обучения в рамках региональной дидактической системы ДПО, соответствующее поставленной цели, задачам и принципам обучения, мы перешли к составлению документа, которое проводится, как правило, с учетом общепринятого алгоритма, то есть перечня обязательных разделов и их структурного построения, изменение которых возможно лишь в некоторых пределах. Была разработана учебная спецпрограмма по дисциплине «Английский язык для специалистов технического профиля», в которой для каждой темы был выделен блок заданий по формированию межкультурной компетентности. Изучение каждой темы реализовалось через работу с текстами, мини-лекции и систему заданий. Часть заданий была непосредственно связана с языковым и текстовым материалом, другие задания представляли собой психологические упражнения, способствующие формированию межкультурных умений.

Программа разработана таким образом, чтобы включить обучение по формированию МКК в уже сложившийся в системе ДПО технического вуза процесс обучения иностранному языку на всех этапах обучения, используя и традиционные, и специально подобранные материалы.

На ознакомительном этапе особенностью по сравнению с традиционным обучением стало использование материалов о взаимосвязи языка и культуры, проблемах межличностной и межкультурной коммуникации. Информация по данным вопросам может быть представлена преподавателем в виде мини-лекции или в виде текстов для чтения и обсуждения. Целесообразно использовать психологические упражнения, позволяющие продемонстрировать, как особенности человеческого восприятия и принадлежность к родной культуре могут влиять на межкультурное общение. При изучении разговорных тем «Моя биография», «Мой город», «Высшее учебное заведение» особое внимание уделялось сравнению реалий родной и иноязычной культуры, способам представления реалий родной культуры на иностранном языке.

На поисково-информационном этапе был расширен (по сравнению с традиционным обучением) список страноведческих тем, использовались дополнительные материалы по разным англоязычным странам. Обучаемым предлагалось сделать небольшие сообщения на английском языке, например, об образовании, жизни, традициях и обычаях Великобритании, США, Авст-

ралии и т.д. Выполнение таких заданий предусматривало самостоятельный поиск специалистами информации в справочных изданиях, журналах, страноведческой литературе, на сайтах Интернета. Такие задания повышали интерес специалистов к изучению языка и культуры, способствовали формированию навыков самостоятельной работы. Помимо обращения к культуре англоязычных стран мы считали необходимым расширить представления специалистов о межкультурной коммуникации, об отражении культурных ценностей в языке и речи. В этот период обучения мы использовали дидактические материалы, способствующие формированию таких важных межкультурных умений, как умения анализировать ситуацию межкультурного взаимодействия, наблюдать за своим собственным поведением и поведением других участников межкультурных контактов. Работа с аутентичными текстами научно-популярной и общепрофессиональной тематики позволила специалистам приобрести опыт извлечения социокультурной информации о профессиональной деятельности в иноязычной среде.

На практико-тренировочном этапе внимание обучающихся сосредоточивается главным образом на чтении и аннотировании профессионально ориентированных текстов. Адекватность восприятия информации в процессе иноязычного общения специалистов зависит от степени владения системой понятий и обусловлена контекстом профессиональной культуры коммуникантов, которая имеет как общие, так и специфические черты. Особенностью разработанной программы была ее направленность на приобретение специалистами межкультурных знаний и умений в профессиональной сфере. Это достигалось, в частности, благодаря сопоставлению профессиональной лексики в родном и иностранном языках, чтению, а также самостоятельному составлению лингвострановедческого комментария по поводу встречающихся в тексте культурных реалий. Специалистам также было предложено самостоятельно подобрать материалы на английском языке по своей специальности из журналов или Интернет-сайтов, что позволило бы им практически применить знания и умения, полученные при совершенствовании иностранного языка и культуры, в сфере своей профессиональной деятельности. Большое значение в этот период обучения имеет изучение особенностей межкультурного делового общения, причем внимание, прежде всего, уделялось тому, как в вербальном и невербальном поведении его участников могут отражаться ценности родной и иноязычной культуры.

На обобщающем этапе подводятся итоги обучения, специалисты вместе с преподавателем анализируют, какие изменения произошли в ходе обучения в их представлении о культурной обусловленности коммуникации, в осознании собственной культурой идентичности и ее влияния на мировосприятие и общение с представителями других культур, в толерантном отношении и открытости к иным культурам. Программа опирается на разработанный нами комплекс дидактических средств. Источниками текстов и заданий послужили фрагменты отечественных и зарубежных учебных пособий по английскому языку, межкультурной коммуникации, по русскому языку как иностранному, а также теоретические работы в этих областях; аутентичные профильные тексты по соответствующим специальностям; фрагменты видеофильмов; англоязычные мультимедийные энциклопедии и сайты Интернета, содержащие информацию по профилю технических специальностей, по страноведению и проблемам межкультурного общения; справочные издания по англоязычным странам; справочные издания по России для иностранцев; материалы кросс-культурных психологических тренингов, адаптированные автором для нужд совершенствования иностранного языка.

В учебно-методических пособиях по практике межкультурного общения на английском языке затрагиваются такие вопросы как взаимосвязь языка и культуры, особенности межкультурной коммуникации, культурные ценности, некоторые различия вариантов английского языка, а также особенности невербального общения в разных культурах. В первой части спецпрограммы предусмотрено 8 уроков, имеющих следующую структуру: 1) предтекстовые упражнения для снятия фонетических и лексических трудностей при работе с текстом; 2) основной текст урока; 3) послетекстовые упражнения, помогающие овладеть знаниями об особенностях межкультурного общения на основе прочитанного текста, упражнения на закрепление лексики, формирование навыков говорения и межкультурных умений; 4) дополнительный текст (тексты) по теме урока.

Во второй части даны 10 конкретных ситуаций межкультурного взаимодействия с вводными замечаниями и общими заданиями для анализа ситуаций. Предложенные задания направлены на формирование умений анализировать ситуацию межкультурного взаимодействия, наблюдать за своим собственным поведением и поведением других участников межкультурных контактов. Разработанная программа предусматривает возможность варьировать различные методы, формы и средства обучения, направленные

на формирование МКК. Для каждой темы нами был выделен блок заданий по формированию межкультурной компетентности, который может послужить ориентировочной основой для преподавателя. При необходимости предложенные задания могут быть заменены другими заданиями, направленными на приобретение межкультурных знаний и умений, в зависимости от уровня подготовки специалистов, их интересов, предпочтений преподавателя в отношении различных методов и приемов обучения.

Составлением документа завершается стадия разработки проекта, после чего начинается проверка качества проекта. Первым шагом этой стадии становится мысленное экспериментирование – созданный проект проигрывается в уме, осуществляется его самопроверка. Необходимо мысленно представить все особенности проявления проекта на практике, его возможное влияние на обучаемых и преподавателей, участвующих в его реализации, последствия этого влияния.

В результате осуществления эксперимента, с опорой на ранее проведенные исследования М.Г. Эрнст, мы пришли к выводу о необходимости разработки технологических карт формирования отдельных компонентов МКК (лингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социально-психологического), позволяющих представить, как те или иные элементы содержания обучения связаны с компонентами МКК (табл. 8). Межкультурная компетентность является сложной личностной характеристикой, ее компоненты взаимосвязаны, но, как мы предполагаем, их формирование может происходить в разном темпе, с различной интенсивностью. Поэтому различные дидактические материалы и задания неодинаково будут влиять на формирование различных составляющих МКК. В технологических картах содержание каждого из компонентов соотносено с дидактическим наполнением его формирования: обобщающими темами, языковым и текстовым материалом и возможными типами заданий. Технологические карты помогают преподавателю подобрать языковой и текстовый материал, соответствующий изучаемой теме, определить, какие задания могут способствовать росту того или иного нуждающегося в формировании компонента.

Составлением карт параметров качества мы завершили рефлексивный этап проектирования. Корректировка проекта, а также принятие решения о его дальнейшем использовании, требовали экспериментальной проверки.

Таблица 8. Карта параметров качества формирования компонентов межкультурной компетентности специалистов технического профиля (лингвистического компонента МКК)

Содержание компонентов/ дидактическое наполнение	Обобщающие темы	Языковой материал	Текстовый материал	Типы заданий
<p>-Знания о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом и родном языках.</p> <p>-Знания о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на английском языке.</p> <p>- Умения применять указанные знания на практике, строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности родной и изучаемой культур в приемлемой для носителей языка форме.</p>	<p>Взаимосвязь языка и культуры. Языковая картина мира.</p> <p>- Феномен культуры. Понятие об универсальных, культурных ценностях; возможное наполнение культурных универсалий.</p> <p>- Система ценностей, доминирующих в англоязычных странах.</p> <p>- Система ценностей, доминирующих в российской культуре.</p>	<p>- Лексические единицы:</p> <p>- реалии</p> <p>- квазиреалии в английском и русском языках.</p> <p>- Грамматические единицы: активные и пассивные конструкции; повелительное наклонение; употребление модальных глаголов и др.</p>	<p>- Тексты различной направленности (в монологической и диалогической форме) из традиционных учебных пособий и авторского УМП «Межкультурное общение», содержащие указанные лексические и грамматические единицы.</p> <p>- Тексты (преимущественно в диалогической форме), демонстрирующие употребление лингвистических форм в различных ситуациях общения.</p>	<p>- Работа с лингвокультурологическим комментарием.</p> <p>- Составление лингвокультурологического комментария к тексту.</p> <p>- Анализ употребления в английском и русском языках некоторых лексических единиц и грамматических конструкций.</p> <p>- Тренировочные упражнения на употребление в речи культурномаркированных лексических единиц и грамматических конструкций.</p> <p>- Анализ употребления лингвистических форм в диалогах, представленных в текстовой, видео- или аудиоформе.</p> <p>Составление диалогов по образцу.</p> <p>- Имитационные миниигры.</p>

(дискурсивного компонента МКК)

Содержание компонента	Дидактическое наполнение		
	Обобщающие темы	Текстовый материал	Типы заданий
<p>- Знания о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур.</p> <p>- Умения строить вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка.</p> <p>Умение донести до собеседника идею о культурно-обусловленном характере дискурса.</p>	<p>- Феномен культуры. Понятие об универсальных культурных ценностях; возможное наполнение культурных универсалий.</p> <p>Межкультурная коммуникация. Влияние культуры на восприятие и поведение человека.</p> <p>- Относительный характер культуры и культурных ценностей. Возможное восприятие культурных ценностей одной культуры представителями других культур.</p> <p>- Система ценностей, доминирующих в англоязычных странах.</p> <p>- Система ценностей, доминирующих в российской культуре.</p> <p>- Невербальное общение. Его особенности в разных культурах.</p>	<p>- Диалоги, демонстрирующие структуру речевых актов в англоязычных культурах.</p> <p>- Тексты, описывающие особенности невербального поведения.</p>	<p>Анализ диалогов, видеотрывков с целью выделения структуры речевых актов (извинение, просьба об одолжении, приглашение и т.п.).</p> <p>- Составление диалогов по образцу.</p> <p>- Имитационные мини-игры.</p> <p>- Сопоставление жестов, используемых в разных культурах (например, заполнение таблицы по прочтении текста).</p> <p>- Тренинг построения высказываний-комментариев, пояснений.</p>

(стратегического компонента МКК)

Содержание компонента	Дидактическое наполнение		
	Обобщающие темы	Текстовой материал	Типы заданий
<ul style="list-style-type: none"> - Знания о процессах атрибуции социально-значимых значений происходящего. - Знания о явлениях этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы межкультурного общения; - Умения двойного видения одной и той же ситуации. - Эмпатические умения восприятия собственных (речевых) действий с позиций шкалы ценностей родной культуры и восприятия позиции представителя другой культуры с точки зрения его шкалы культурных ценностей и осуществление собственных действий на основе такого восприятия. 	<ul style="list-style-type: none"> - Процессы атрибуции: стереотипы, предрассудки, обобщения. - Относительный характер культуры и культурных ценностей. Возможное восприятие культурных ценностей одной культуры представителями других культур. Этноцентризм и этнорелятивизм. - Понятия толерантности и эмпатии. - Стратегии познания культуры (этнографический подход). 	<ul style="list-style-type: none"> - Тексты культурологического характера. Тексты “CaseStudies” (описание конкретных случаев культурных конфликтов) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ответы на вопросы к текстам. - Заполнение таблиц с использованием информации из текстов и мини-лекций. - Психологические упражнения, демонстрирующие как устроено человеческое восприятие. - Упражнения на тренировку умения направленного наблюдения. - Упражнения на разграничение «фактов» и «мнений». - Задания на отстраненное наблюдение за собственными действиями и поведением соотечественников: как ценности родной культуры отражаются в моделях поведения и общения. - Задания на наблюдение за действиями и поведением представителей англоязычных культур (на материале отрывков из видеофильмов). - Кросс-культурный дневник. - Изучение и обсуждение конкретных ситуаций культурных конфликтов (CaseStudies)

Содержание компонента	Дидактическое наполнение		
	Обобщающие темы	Текстовой материал	Типы заданий
<ul style="list-style-type: none"> - Умение вести переговоры с целью достижения единого значения. - Представление о продуктивности общения и способность ее достижения. - Толерантность. - Осознанность, желание и способность восприятия «другого». - Способность управления состоянием тревожности и неопределенности. - Эмпатия 	<ul style="list-style-type: none"> - Феномен культуры. Понятие об универсальных культурных ценностях; возможное наполнение культурных универсалий. - Относительный характер культуры и культурных ценностей. Возможное восприятие культурных ценностей одной культуры представителями других культур. - Межкультурная коммуникация. Влияние культуры на восприятие и поведение человека. - Система ценностей, доминирующих в англоязычных странах. - Система ценностей, доминирующих в российской культуре. - Понятия толерантности и эмпатии. - Процессы атрибуции: стереотипы, предрассудки, обобщения. - Моделирование собственного поведения адекватным в культурном отношении путем. Ведение переговоров для достижения общего с собеседником значения происходящего 	<ul style="list-style-type: none"> - Тексты “CaseStudies” (описание конкретных случаев культурных конфликтов). - Диалоги между представителями англоязычной и российской культур. - Критические замечания в адрес представителей американской/российской культур 	<ul style="list-style-type: none"> - Обсуждение “CaseStudies”. Предложение и обоснование своего решения проблемы. - Тренинг построения высказываний-комментариев, пояснений. - Имитационные мини-игры. - Обсуждение критических замечаний в адрес представителей американской/российской культур; толкование их речевого и неречевого поведения. - Кросс-культурный дневник

2.3. Опыт реализации модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО

Апробация спроектированного спецкурса в рамках региональной дидактической системы ДПО, направленного на формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля, осуществлялась в ходе экспериментального обучения, проводившегося в течение трех лет (2011-2014 гг.) в трех группах разной профильной направленности. Эксперимент проходил на курсах ДПО для специалистов технических и социально-экономических профилей.

В каждой из трех пар экспериментальных и контрольных групп следующие условия обучения были равными (или очень близкими по своим значениям):

- 1) продолжительность спецкурса совершенствования английского языка;
- 2) число учебных занятий;
- 3) число обучаемых в группе;
- 4) принадлежность групп к одной профильной направленности;
- 5) условия проведения предварительного и итогового контрольных «срезов»;
- б) занятия проводились одним преподавателем.

Обучение в экспериментальных группах отличалось тем, что проводилось в соответствии с разработанной нами рабочей программой, на занятиях использовали учебно-методические пособия по практике межкультурного общения на английском языке и ряд других дидактических материалов, направленных на формирование межкультурной компетентности. Для экспериментальных групп разных специальностей были также разработаны задания, основанные на профильных текстах и направленные на формирование МКК в области профессиональной межкультурной коммуникации. Занятия тщательно планировались, но конкретные задания в рамках той или иной темы могли варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей специалистов, их интереса к изучаемому материалу, предыдущему опыту в данной области. Модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического и экономического профилей, описанная в первой главе, служила ориентировочной основой для выработки их индивидуальной образовательной траектории.

В начале экспериментального обучения, для того, чтобы ввести специалистов в область проблем межкультурного общения, мы проводили бе-

седу о языковых и культурных барьерах. Для большинства обучаемых было очевидно, что проблемы в общении на этом языке может вызвать маленький словарный запас или незнание грамматических правил, позволяющих верно построить (или понять) высказывание. Поэтому и языковые ошибки иностранцев легко прощаются, поскольку воспринимаются как естественные. Ошибки «культурные», которые столь же естественны как для вербального, так и для невербального поведения иностранца, как правило, не воспринимаются как таковые и могут привести в некоторых случаях к курьезам, а часто и к серьезным негативным последствиям.

Культурные нормы, обычаи и традиции усваиваются человеком в ходе воспитания и всей социализации. Даже в рамках единой этнической культуры нормы поведения и обычаи одной социальной группы часто воспринимаются представителями другой социальной группы как «ненормальные», «дикие» и т.п. Для того чтобы продемонстрировать насколько то, что привычно для нашей родной культуры, кажется естественным, а часто и единственно правильным, и затрудняет видение иного возможного подхода к решению какой-либо проблемы, обучаемым было предложено заполнить анкету.

После заполнения анкеты мы попросили специалистов письменно ответить на следующие вопросы:

1. Что Вы чувствовали или думали во время заполнения анкеты?
2. Все ли пункты анкеты имеют смысл?
3. Удалось ли Вам полностью заполнить анкету? Что помогало Вам справиться с трудностями?
4. Как Вы считаете, в чем смысл этого задания?

Наиболее распространенными были такие реакции: «(полное) непонимание», «недоумение», «растерянность», «неопределенность», «напряжение», «удивление», «озадаченность». Многие специалисты отметили также, что испытывали интерес и любопытство. После выполнения задания мы говорили с обучаемыми о том, что все перечисленные реакции вполне типичны при столкновении с иной культурой, характерны для состояния, называемого «культурным шоком». Как непривычно и нелепо кажется нам писать справа налево, а ведь немалая часть населения нашей планеты пишет именно в этом направлении. Точно так же и другие особенности иной культуры могут вызвать недоумение, тогда как ее носителям не приходит в голову даже задуматься о них. Так, обсуждая выполнение задания, специалисты пришли к очень значимому выводу: сталкиваясь с непривычными проявлениями иных культур, не стоит торопиться назвать их «глупыми» или «ненормальными», это не поможет понять их. Важно не выносить скорого

суждения, но постараться увидеть иную точку зрения, иную точку отсчета. Однако для того, чтобы овладеть межкультурными знаниями и умениями, развить в себе качества, необходимые для межкультурного общения, необходимо расширить «обычное» изучение иностранного языка, соединив его с обучением культуре, особенностям и правилам межкультурной коммуникации. После проведенной беседы, разъясняющей особенности организации экспериментального обучения, все обучаемые экспериментальных групп выразили желание принять участие в эксперименте.

Обучение по формированию МКК проходило по двум основным направлениям: во-первых, в рамках обобщающих тем, связанных с вопросами межкультурного общения, а во-вторых, в ходе изучения языкового и текстового материала на каждом занятии. Работа над каждой темой реализовалась через мини-лекции, чтение и обсуждение специально подобранных текстов и систему заданий. В ходе изучения лексического и грамматического материала, чтения текстов, выполнения упражнений, направленных на формирование коммуникативных умений и навыков, в тех случаях, где это имело значение, мы стремились выделить межкультурный аспект изучаемых явлений. В данном параграфе мы предполагаем описать не все виды заданий, которые мы использовали в экспериментальном обучении, но лишь основные их типы, направленные на формирование различных составляющих МКК: лингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социально-психологической.

При изучении лексики специалисты работали с лингвокультурологическим комментарием к текстам и пробовали сами составлять такой комментарий, используя лингвострановедческие словари, словари персоналий, энциклопедии (большую помощь оказал нам при этом отдел литературы на иностранных языках Самарской областной библиотеки); анализировали употребление в английском и русском языках некоторых лексических единиц; выполняли тренировочные упражнения на употребление в речи культурно-маркированных лексических единиц.

Изучая грамматику, мы обращали внимание специалистов на культурные значения ряда грамматических конструкций, сравнивая их употребление в русском и английском языках. Например, употребление повелительного наклонения для оформления просьбы типично для русского языка, но не характерного для английского. Специалистам технических и социально-экономических профилей предлагалось понаблюдать за своей речью, речью своих товарищей, телевизионных ведущих, проанализировать тексты объявлений и сделать выводы о том, какие грамматические структуры

используются в русском языке для передачи запрета, просьбы, побуждения к действию, для поддержания разговора и т.п. Затем специалисты читали тексты или прослушивали аудиозаписи, в которых аналогичные речевые акты были выражены по-английски, и делали выводы о сходстве или различии в употреблении грамматических конструкций в родном и изучаемом языках. Тренировочные упражнения на употребление культурно-маркированных грамматических конструкций, составление диалогов по образцу, имитационные мини-игры позволяли выработать соответствующие речевые умения и навыки. Начиная работу над рядом тем (например, «Феномен культуры», «Взаимосвязь языка и культуры», «Межкультурная коммуникация»), мы использовали прием (знаю - хочу узнать - узнал). Обучаемые заполняли таблицу, состоящую из трех колонок. До начала изучения темы заполнялись две колонки («знаю» и «хочу узнать»). В первой обучаемые кратко записывали то, что им известно о культуре или о межкультурной коммуникации и т.п., во второй – вопросы, которые им было бы интересно рассмотреть. Это заметно активизировало дальнейшую работу обучаемых в группах по изучению темы, а также позволяло выстраивать межпредметные связи, используя знания из области философии, культурологии, истории, психологии, социологии, русского языка. В некоторых случаях мы заполняли таблицу не индивидуально, а совместно, всей группой. Преподаватель или один из обучаемых фиксировал высказывания и вопросы специалистов на доске. Последняя колонка («узнал») заполнялась после мини-лекции, чтения текстов и выполнения заданий по данной теме. В нее вносилось то новое, что специалисты узнали на занятиях и в ходе самостоятельной работы, а также новые вопросы, которые у них возникли. Мы обсуждали, насколько удалось выполнить «планы», которые были заявлены в колонке «хочу узнать», и, если у специалистов оставались вопросы, которые не предполагалось рассматривать в ходе изучения следующих тем, мы предлагали им выполнить дополнительные индивидуальные задания. Как мы уже говорили, информация по различным темам предоставлялась обучаемым не только в виде текстов на английском языке, но и в виде мини-лекций на русском языке. Мы использовали мини-лекции в тех случаях, когда изучаемый материал был либо слишком сложным или объемным в имеющихся англоязычных источниках, либо, напротив, был представлен в них недостаточно, а также для обобщения сведений по той или иной теме. Во время мини-лекции важно, чтобы каждый специалист был в состоянии активного слушания. Этому способствуют наглядные средства, иллюстрирующие представляемый материал. При чтении мини-лекций мы использовали схемы, таблицы, рисунки,

выписывали на доске ключевые фразы для облегчения усвоения и запоминания. Накопление информации по изучаемым темам ведет к росту межкультурных знаний, тренировочные упражнения, имитационные мини-игры позволяют развивать речевые умения и навыки, необходимые для участников межкультурного общения. Однако этого недостаточно для выработки ряда других сложных, но значимых межкультурных умений: этнографических умений, позволяющих приобретать новые достоверные знания о другой культуре; умения двойного ведения одной и той же ситуации; умения интерпретировать документ или событие другой культуры; умения эмпатического восприятия.

Для того, чтобы ознакомить специалистов с основами этнографического подхода, мы использовали ряд заданий. При изучении другой культуры важно научиться разграничивать факты и мнения о явлении или событии. Обучаемым было предложено рассмотреть фотографию (на фотографиях были различные бытовые эпизоды, ситуации из студенческой жизни) и написать несколько фактов, которые на ней запечатлены. Несмотря на кажущуюся простоту задания, в ответах большинства специалистов факты и мнения смешивались. Участники обсуждения сделали вывод о том, что нам нередко свойственно выдавать свои предположения или мнения за объективные факты. В повседневной жизни, не имея достаточной информации при объяснении поступков другого человека, люди часто приписывают ему чувства, намерения, мысли и мотивы поведения. Это один из типичных механизмов межличностного восприятия, называемый каузальной атрибуцией [81, с.45].

Продолжая разговор об особенностях человеческого восприятия, которые необходимо учитывать при межкультурном общении, мы предложили обучаемым еще несколько заданий. Люди видят то, что они ожидают увидеть. Это свойство было продемонстрировано следующим образом: на доске была нарисована свастика с изгибом линий против часовой стрелки. Специалистам был задан вопрос, что они видят, какие ассоциации вызывает у них это изображение? Ответы были единообразными: на рисунке фашистский (нацистский) символ, вызывающий ассоциации, прежде всего, с Великой Отечественной войной. Однако на рисунке был изображен не нацистский символ, а символ, использующийся индейцами племени «навахо», а также в Индии и некоторых других культурах.

Точно так же мы часто не замечаем того, что не ожидаем увидеть. Обучаемым было предложено быстро прочитать высказывания, написанные внутри равносторонних треугольников, и воспроизвести их после того, как надписи были закрыты. Перечисленные характеристики человеческого

восприятия важно учитывать при межкультурном общении, вырабатывая умения направленного наблюдения, контроля за собственным стереотипным восприятием и помня, что типичные для родной культуры значения опасно приписывать проявлениям иной культуры. Один из видов работы, который может быть использован для формирования сложных умений наблюдать и анализировать свое поведение и поведение других участников межкультурного взаимодействия, – ведение кросс-культурного дневника. Методика была разработана Д.М. Найтом для лиц, оказавшихся в инокультурной среде во время поездки за границу и т.п. [126]. Однако применение этой методики возможно и в том случае, когда обучение иностранному языку и культуре происходит в родной стране. Цель ведения кросс-культурного дневника – научиться анализировать свою реакцию на проявления иной культуры. Дневник представляет собой блокнот или тетрадь с разделенными на две части страницами. На левой стороне страницы записываются наблюдения каких-либо проявлений иной культуры, это может быть и описание реальной ситуации, в которой оказался обучающийся (в родной стране или при поездке за границу), и описание эпизода из книги, фильма, телевизионной передачи, рассказа друзей или знакомых и т.п. – только факты. На правой стороне автор дневника описывает свою реакцию на данное происшествие или ситуацию, а также пытается проанализировать как саму ситуацию, так и свою реакцию с точки зрения межкультурного взаимодействия, возможности обретения взаимопонимания в ходе общения. Записи в дневнике ведутся на родном или иностранном языках в зависимости от уровня лингвистической подготовки обучающихся. Ведение кросс-культурного дневника – прежде всего один из видов самостоятельной работы обучаемых, но некоторые материалы из дневников использовались и для обсуждения в группе на занятиях. Продолжая тему о процессах атрибуции, мы попросили участников экспериментального обучения написать, какие ассоциации вызывают у них представители разных национальностей (англичане, американцы, немцы, французы, итальянцы, японцы, китайцы). Обсуждение написанного позволило нам поставить вопрос о том, насколько справедливы наши стереотипные представления и как они влияют на межкультурное общение. «Стереотип – это устойчивый образ какого-либо явления или человека, складывающийся в условиях дефицита информации» [110, с.49]. Это понятие впервые было использовано в 1922 г. У. Липпманом, который выделял две основные его черты: 1) стереотипы экономят усилия человека при восприятии им сложных объектов и 2) они детерминированы культурой и защищают групповые ценности [71, с. 109]. Все это необходимо учитывать при обучении межкуль-

турному общению, не забывая, с одной стороны, что стереотипы естественны и неизбежны, а с другой – стараясь преобразовать их в истинные обобщения. Для культурного обобщения характерно «осознание того факта, что некоторое явление, характеристика, ценность, присутствующие в доминирующем количестве связанных с конкретным общением случаев, не распространяются абсолютно на всех носителей культуры или воплощающие ее институты и являются тенденцией, с которой надо считаться, но не абсолютным фактом, который можно принимать как постоянную и неотъемлемую характеристику, на основе которой следует действовать» [38, с.132-133]. В качестве одного из заданий, которое может способствовать преобразованию стереотипов в обобщения, мы использовали в обучении обсуждение критических замечаний в адрес представителей американской и российской культур. Материалом для этого задания служили краткие высказывания иностранцев, приехавших в США или в Россию и отметивших в поведении жителей этих стран какие-либо особенности, удивившие их или вызвавшие недоумение. Обсуждая эти замечания, специалисты старались понять, насколько они справедливы, столкновение каких культурных ценностей разных культур они отражают, как могут те или иные наблюдаемые особенности способствовать формированию национальных стереотипов. Приведем в пример следующее высказывание японца, побывавшего в США: "Family life in the U.S. seems harsh and unfeeling compared to the close ties in our country. Americans don't seem to care for the irelderly parents." (Семейные отношения в США кажутся жесткими и бесчувственными по сравнению с тесными семейными связями в нашей стране. Такое впечатление, что американцы не любят своих пожилых родителей. В ходе обсуждения обучаемые пришли к выводу, что в данном высказывании отражено столкновение таких ценностей, как коллективизм, характерный для японской культуры, и американский индивидуализм. Приведенный пример может послужить основой формирования стереотипа об отсутствии близких отношений между родителями и детьми в США. Однако кажущееся отсутствие внимания к пожилым людям на самом деле является проявлением уважения к их независимости и самостоятельности. Особый интерес представляют критические замечания в адрес представителей российской культуры, так как позволяют обратить внимание на те проявления в нашем речевом и неречевом поведении, которые сами мы не замечаем. Так, британцы и американцы часто отмечают, что русские редко хвалят кого-либо, делают комплименты. У них складывается впечатление, что русским трудно признать чьи-то достижения или, по крайней мере, выразить это словами. Выполнение такого рода зада-

ний позволяет нам сделать два важных вывода, касающихся обучения межкультурному общению. Во-первых, в тех случаях, когда это возможно, нужно уделить особое внимание выполнению тренировочных упражнений, направленных на формирование речевых и неречевых умений, характерных для поведения представителей изучаемой культуры, но нетипичных для родной культуры обучающихся. Во-вторых, необходим тренинг высказываний-комментариев, высказываний-пояснений, которые должны помочь представителям разных культур прийти к общему видению ситуации, создать «общее значение происходящего» (Елизарова). Тренинг построения высказываний-комментариев проводился в ходе обсуждения критических замечаний иностранцев в адрес россиян. Специалистам предлагалось объяснить речевое или неречевое поведение своих соотечественников, которое вызвало удивление или какую-либо негативную реакцию иностранцев. Кроме того, мы проводили ролевые мини-игры, в которых двое участников выступали в роли представителей разных культур. Игра иллюстрировала типичные ситуации бытового общения, в которых каждый из участников вел себя так, как принято в его родной культуре, что приводило к непониманию или конфликту. Третий участник игры наблюдал за происходящим и пытался объяснить другим участникам, что имел в виду каждый из них, помогая им понять друг друга. Наибольшие возможности для формирования культурной «восприимчивости», «культурной гибкости» (С. Савиньон), с нашей точки зрения, представляет анализ ситуаций делового и бытового общения (casestudies), в которых непонимание или конфликт возникли из-за культурных различий его участников. При работе над кейсом обучающихся просят проанализировать ситуацию, предьявленную в письменном виде, разобраться в сути проблемы, продумать возможные варианты ее решения и выбрать лучший из них. В зависимости от объема и сложности кейса на его анализ и обсуждение может потребоваться различное количество времени. Мы использовали в обучении только небольшие конкретные ситуации. К текстам на английском языке с описанием таких ситуаций давался типовой набор заданий или вопросов. Обучаемым предлагалось определить, каковы социальные роли коммуникантов; что произошло, в чем состоит проблема с точки зрения разных участников коммуникации; какую роль сыграли в данной ситуации вербальные и невербальные средства общения; какие ценности, лежащие в основе поведения представителей разных культур, были затронуты. В некоторых из использовавшихся на занятиях кейсов предлагались возможные варианты решений и обсуждались достоинства и недостатки каждого из них. Многие были снабжены комментариями, которые могли

помочь в решении проблемы. В ряде случаев для того, чтобы адекватно оценить ситуацию, требовалась дополнительная информация, поиск которой в справочной литературе, на сайтах Интернета и других источниках мы предлагали специалистам для самостоятельной работы. После проведения анализа ситуации обучаемые обсуждали, какой выход можно предложить из сложившейся ситуации, стараясь рассмотреть как можно больше возможных вариантов и последствий каждого решения. Необходимо иметь в виду, что при решении такого рода проблем не только не всегда удается прийти к единому мнению, но и вообще решение может оказаться невозможным. В таком случае можно обсудить, как нам, как представителям своей (национальной) культуры, предпочтительнее вести себя в подобной ситуации. Что нам пришлось бы изменить в своем поведении, чем можно поступиться, а что нельзя изменять, если мы хотим остаться самими собой, сохранить свою национальную идентичность. Как показывает опыт, оптимальной оказывается работа с такими заданиями в парах или микрогруппах с последующим общим обсуждением. Такая форма работы позволяет принимать посильное участие специалистам с разным уровнем языковой подготовки. При необходимости допустимо, с нашей точки зрения, обсуждение ряда вопросов на русском языке, с последующим оформлением результатов обсуждения на иностранном языке, так как формирование межкультурной компетентности не находится в прямой зависимости от формирования компетентности лингвистической. Еще один вид заданий, который мы использовали в аудиторной работе – «Принятое/не принятое в данной культуре поведение» (идея позаимствована нами в статье А. Марри [128]). Специалистам предлагается список утверждений на английском языке, с которыми они должны выразить согласие или несогласие, постаравшись дать обоснование своему ответу. На первом этапе обучаемые работают индивидуально, затем пересматривают свои ответы, обсудив их в парах или малых группах. Только после общего обсуждения в группе преподаватель сообщает правильные ответы. В заключение обучаемые еще раз просматривают предложения из списка и решают, как следовало бы вести себя в подобной ситуации в своей родной культуре. При недостатке времени это можно выполнить как устное или письменное домашнее задание. Помимо описанных выше заданий мы использовали в обучении и более традиционные, привычные для специалистов приемы работы с текстами культурологического и страноведческого характера: ответы на вопросы, выражение согласия/несогласия с высказываниями, заполнение таблицы на основании информации, полученной из одного или нескольких текстов. При выполнении различных заданий, направленных на формирование МКК, мы

ориентировали обучающихся на выстраивание межпредметных связей как с дисциплинами гуманитарного цикла, так и со специальными предметами. Так, при изучении понятий культуры, межкультурной коммуникации, культурных ценностей, стратегий познания культуры мы неизбежно соприкасались с культурологией, социологией и философией. При обращении к процессам атрибуции, влиянию культуры на восприятие и поведение человека, культурным барьерам в общении мы вступали в область психологии. Сравнивая особенности речевого поведения в родной и англоязычной культурах, привлекали знания из области русского языка и культуры речи. При работе с профильными текстами актуализировались знания из области общепрофессиональных и специальных дисциплин. При обсуждении конкретных ситуаций, касавшихся проблем межкультурного общения в деловой сфере, специалисты социально-экономического профиля (ЭГ-2) оказались в более «выгодном» положении, так как смогли использовать свои знания об организации производства в разных странах, полученные в курсе менеджмента. Актуализация знаний из разных научных областей повышала интерес специалистов к изучаемому материалу, способствовала лучшему его усвоению, пониманию его значимости. Кроме того, это нацеливало участников эксперимента на дальнейшее формирование МКК не только в рамках совершенствования иностранного языка, но и в других сферах – учебной, бытовой, профессиональной. Общие итоги реализации модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля при совершенствовании иностранного языка мы подведем в следующем параграфе, сравнив результаты обучения в экспериментальных и контрольных группах.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы по совершенствованию иностранного языка специалистов технического профиля

Для определения эффективности спроектированной нами региональной дидактической системы по формированию межкультурной компетентности специалистов технического профиля необходимо сравнить результаты обучения в экспериментальных и контрольных группах. Поскольку МКК является сложной личностной характеристикой, включающей межкультурные знания, умения и отношения не только лингвистического, но и социально-психологического плана, то для ее оценки сложно использовать какой-либо жесткий алгоритм. Поэтому считаем необходимым провести сравнение данных предварительного и постэкспериментального диагностических «срезов»

по разным параметрам, используя критерии и показатели, выделенные в первой главе настоящего исследования.

В качестве объектов контроля выбраны те же знания, умения и личностные качества специалистов, которые оценивались во время констатирующего эксперимента и на формирование которых было направлено экспериментальное обучение. Ориентиром при этом для нас служила модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка, предполагающая взаимосвязанное формирование составляющих МКК компонентов (лингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социально-психологического).

По аналогии с предшествовавшим экспериментальному обучению диагностическим «срезом», проведенные нами в ходе постэкспериментального «среза» контрольные мероприятия можно подразделить на три блока в соответствии с выделенными нами критериями сформированности межкультурной компетентности специалистов технического профиля: мотивационно-ценностным, содержательным и коммуникативно-поведенческим. Рассмотрим полученные данные по экспериментальным и контрольным группам, сгруппировав их в указанные три блока.

1) Уровень формирования межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию оценивался нами по трем показателям: отношение к совершенствованию иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста; толерантность в отношении к представителям иных культур, инокультурным ценностям, фактам и явлениям; этнорелятивная позиция в восприятии иных культур.

Для оценки сформированности отношения к совершенствованию иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста мы попросили специалистов заполнить анкету «Мое отношение к совершенствованию иностранного языка и интеркультуры» (Приложение 3), составленную на основе анализа ответов специалистов на вопросы анкет, предложенных им на этапе предварительного, констатирующего эксперимента (о мотивах и отношении к соизучению языка и культуры). По данным анкеты 89,7% обучаемых экспериментальных групп считают, что иностранный язык в той или иной степени будет им нужен в профессиональной деятельности; 75,6% хотели бы продолжить изучение иностранного языка после окончания спецкурса иностранного языка в системе ДПО. В контрольных группах соответствующие цифры – 55,3% и 42,1%. В

экспериментальных группах 96,2% специалистов отчетливо осознают значимость изучения интеркультуры, в контрольных группах это число не превышает 74%.

В целом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у большинства обучаемых экспериментальных групп (62,8%) сформировано устойчивое отношение к совершенствованию иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста (профессиональный уровень исследуемого показателя); у 37,2% данное отношение сформировано на функциональном уровне. В контрольных группах функциональный уровень по данному показателю у 71,1%, профессиональный - у 25% обучаемых. Как видно из табл. 9, в которой представлены сравнительные данные по экспериментальным и контрольным группам до и после эксперимента, формирование отношения к совершенствованию иностранного языка и культуры как условию профессионального и личностного роста происходило более интенсивно у специалистов, участвовавших в экспериментальном обучении.

Для того, чтобы оценить формирование у специалистов толерантности в отношении к представителям иных культур, инокультурным фактам и явлениям, мы провели повторное заполнение опросника П.В. Степанова. Формирование толерантности происходит под влиянием многих социальных факторов, а не только обучения в системе ДПО, тем не менее, сравнение результатов предварительного и заключительного теста позволяет сделать вывод о том, что в ходе экспериментального обучения выросло толерантное отношение специалистов к представителям различных культурных групп. У обучаемых, занимавшихся по традиционной программе, не произошло почти никаких изменений данной личностной характеристики. Сравнительные данные по контрольным и экспериментальным группам представлены в табл. 10.

Таблица 9. Сформированность у специалистов экспериментальных и контрольных групп отношения к совершенствованию иностранного языка и интеркультуры как условию профессионального и личностного роста до и после эксперимента (в процентах от числа обучаемых в группе)

Уровни сформированности отношения	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Первичный	9,0	6,6	0	3,9
Функциональный	78,2	78,9	37,2	71,1
Профессиональный	12,8	14,5	62,8	25,0

Таблица 10. *Сформированность у специалистов экспериментальных и контрольных групп толерантности в отношении к представителям иных культур, инокультурным фактам и явлениям до и после эксперимента (в процентах от числа обучаемых в группе)*

Уровни толерантности	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Первичный	10,3	11,8	1,3	10,5
Функциональный	85,9	81,6	58,9	78,9
Профессиональный	3,8	7,9	39,7	10,5

Сформированность у специалистов этнорелятивной позиции в восприятии иных культур выявлялась нами при помощи методики «Незаконченное предложение». Опросный лист частично повторял аналогичное задание предварительного этапа эксперимента, но некоторые формулировки предложений и их порядок были изменены. Хотя определить уровень этноцентризма/этнорелятивизма по данной методике с большой точностью невозможно, количественный анализ все же позволяет проанализировать степень выраженности данной характеристики, для чего нужно сгруппировать предложения по блокам в соответствии с направленностью отношения. В нашем опросном листе были представлены группы предложений, характеризующие отношение к иностранцам, представителям других народов и вероисповеданий в нашей стране, к межкультурным контактам, к обычаям и традициям других народов, открытость новой информации.

Сравнивая результаты анализа с данными предварительного «среза», можно отметить, что смещение в сторону этнорелятивизма более значительно в экспериментальных группах. Большинство респондентов контрольных групп по-прежнему находятся на трех стадиях этноцентризма. Примеры высказываний, которые мы отнесли к этноцентрическим стадиям в формировании межкультурной восприимчивости, приведены нами в параграфе 2.1; сейчас мы приведем примеры только тех ответов специалистов, которые мы соотносим с этнорелятивными стадиями.

Первая этнорелятивная стадия, «принятие», характеризуется тем, что межкультурные различия принимаются как неизбежные и далее необходимые, все достойны уважения: «То, что Россия – многонациональная страна, мне нравится». «Я считаю, что большинство иностранцев такие же, как и мы, нормальные люди». «Народы, которые живут на Кавказе, очень разные». «Обычай и традиции других народов интересно узнавать».

Стадия «адаптация» характеризуется способностью переосмыслить и изменить свою позицию, плюрализмом и эмпатией: «Я считаю, что люди разных вероисповеданий в России должны относиться друг к другу с уважением». «Я считаю, что люди разных вероисповеданий в России – это вполне естественно». Для высшей стадии этнорелятивизма, «интеграции» характерна восприимчивость к иным ценностям, личность становится посредником между культурами. Мы сочли возможным отнести к этой стадии такие ответы специалистов: «Малые народы, проживающие в нашей стране, должны сохранять свою культуру». «Людям из разных стран легче общаться, если они знакомы с обычаями друг друга». У 12,8% специалистов, участвовавших в экспериментальном обучении, был выявлен первичный уровень этнорелятивной позиции в восприятии иных культур (стадии «отрицание» и «защита»), 60,3% продемонстрировали функциональный уровень (стадии «минимизация» и «принятие»), 26,9% – профессиональный уровень (стадии «адаптация» и «интеграция»). В контрольных группах 47,4% находятся на первичном уровне, 52,6% – на функциональном уровне, никто не находится на профессиональном уровне. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного обучения для формирования этнорелятивной позиции в восприятии иных культур.

Приведем в табл. 11 сводные данные о сформированности межкультурной компетентности обучаемых экспериментальных и контрольных групп по мотивационно-ценностному критерию по завершении экспериментального обучения.

Таблица 11. *Сформированность межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию в экспериментальных и контрольных группах на заключительном этапе эксперимента (в процентах от числа обучаемых в группах)*

Уровни	Первичный		Функциональный		Профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Отношение к совершенствованию ИЯ и культуры как условию профессионального и личностного роста	0	3,9	37,2	71,1	62,8	25,0
2. Толерантность к инокультурным фактам и явлениям	1,3	10,5	58,9	78,9	39,7	10,5
3. Этнорелятивная позиция в восприятии иных культур	12,8	47,4	60,3	52,6	26,9	0
Совокупный показатель	6,4	21,1	55,1	67,1	38,5	11,8

Итак, данные, отраженные в табл. 11, свидетельствуют о более интенсивном уровне сформированности межкультурной компетентности по мотивационно-ценностному критерию у специалистов, прошедших экспериментальное обучение. Первичный уровень по данному критерию показали 6,4% обучаемых ЭГ (до эксперимента это число составляло 25,6%), на функциональном уровне находятся 55,1% студентов (до эксперимента – 69,2%), на профессиональном уровне – 38,5% (до эксперимента – 5,1%). Таким образом, более 38% обучаемых экспериментальных групп по окончании экспериментального обучения характеризуются устойчивым отношением к соизучению иностранного языка и интеркультуры как условию профессионального и личностного роста, проявляющейся в большинстве случаев толерантностью в отношении иных культур. Для них характерна устойчивая этнорелятивная позиция в восприятии иных культур, которая проявляется в способности переосмыслить и изменить свою позицию; личность становится посредником между культурами.

Уровень сформированности межкультурной компетентности по содержательному критерию мы оценивали по трем показателям: знание культурных реалий и других культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке; знание этикетной культуры стран изучаемого языка; культурная самоидентификация (осознанность своей культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение). Для определения уровня знаний культурных реалий стран изучаемого языка по окончании экспериментального обучения специалистам был предложен тест «Культура англоязычных стран», аналогичный тесту, проведенному на констатирующем этапе эксперимента. Кроме того, был проведен анализ письменных работ специалистов (перевод с английского языка на русский) с точки зрения знания ими культурно-маркированных лексических единиц и грамматических конструкций и умения адекватно передать при переводе их значение. Знания культурно-маркированных языковых единиц специалистов всех групп выросли за два года обучения, но обучаемые, участвовавшие в эксперименте, заметно опережают обучавшихся по традиционной программе. Средний балл за выполнение теста по контрольным группам вырос на 25,9%, а по экспериментальным – на 78,2%.

Знания специалистов в области этикетной культуры англоязычных стран оценивались при помощи теста, аналогичного тесту, использованному во время предварительного констатирующего эксперимента. Уровень знаний в исследуемой области вырос за время обучения на курсах ДПО как у

обучаемых экспериментальных, так и контрольных групп, но в экспериментальных группах положительная динамика более заметна. Средний балл за выполнение теста по контрольным группам вырос на 15,3%, а по экспериментальным – на 40,2%. Повторное заполнение анкеты «Культурная идентичность» позволило судить об изменениях в культурной самоидентификации специалистов за время обучения на курсах. В ответах обучаемых контрольных групп не произошло значительных изменений, большинство из них (59,2%) можно по-прежнему отнести к функциональному уровню сформированности данного показателя. Это говорит о том, что собственная культурная идентичность в основном осознается специалистами, но они недостаточно глубоко понимают влияние родной культуры на межкультурное общение. В экспериментальных группах произошли более динамичные изменения: число специалистов с первичным уровнем осознанности собственной культурной идентичности уменьшилось с 25,6 до 10,3%, тогда как число специалистов с профессиональным уровнем культурной самоидентификации увеличилось с 16,7 до 50,0%, что свидетельствует о более глубоком понимании влияния родной культуры на межкультурное общение. Сравнительные данные о сформированности указанного качества у обучаемых экспериментальных и контрольных групп до и после экспериментального обучения приведены в табл. 12.

Таблица 12. Осознанность культурной идентичности и влияния родной культуры на межкультурное общение у специалистов в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента (в процентах от числа обучаемых в группе)

Уровни осознанности	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Первичный	25,6	23,7	10,3	21,1
Функциональный	57,7	56,6	39,7	59,2
Профессиональный	16,7	19,7	50,0	19,7

Итак, по трем показателям содержательного критерия на заключительном этапе эксперимента обучаемые экспериментальных групп продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с обучаемыми контрольных групп. Сводные данные приведены в табл. 13.

Таблица 13. *Сформированность межкультурной компетентности по содержательному критерию в экспериментальных и контрольных группах по данным заключительного диагностического «среза» (в % от числа обучаемых в группах)*

Уровни	Первичный		Функциональный		Профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Знание культурно-маркированных языковых единиц в изучаемом иностранном языке	7,7	35,5	47,4	53,9	44,9	10,5
2. Знание этикетной культуры стран изучаемого языка	5,1	13,2	46,2	63,2	48,7	23,7
3. Культурная самоидентификация	10,3	21,1	39,7	59,2	50,0	19,7
Совокупный показатель ЭГ/КГ	9,0	23,7	47,4	59,2	43,6	17,1
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ

Уровень сформированности межкультурной компетентности по коммуникативно-поведенческому критерию оценивался по трем показателям: личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения; умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения; умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. Для определения уровня сформированности личностных качеств, необходимых для межкультурного общения (коммуникативных и организаторских способностей, способности выслушать собеседника, наблюдательности в отношении невербального поведения, эмпатии) были использованы в основном те же методики, что и на этапе предварительного констатирующего эксперимента: тесты КОС-1 (на определение коммуникативных и организационных склонностей), «Умеете ли Вы слушать?», «Понимаете ли Вы язык мимики и жестов?». Для определения уровня эмпатии мы использовали тест «Степень выраженности эмпатических способностей». Больших изменений в уровне формирования коммуникативных и организаторских способностей, а также умения слушать не произошло за период обучения ни у специалистов в контрольных, ни у специалистов в экспериментальных группах. Мы объясняем это тем, что экспериментальное обучение не было специально направлено на формирование этих качеств и могло оказать на них лишь опосредованное влияние. Тем не менее, произошедший рост указанных качеств у обучаемых экспериментальных групп можно считать результатом экспериментального обучения, что

подтверждается статистической обработкой данных с применением *t*-критерия Стьюдента (результаты расчетов приведены в Приложении 4). Более высокие показатели по сравнению с предэкспериментальным тестированием продемонстрировали обучаемые экспериментальных групп по тестам «Понимаете ли Вы язык мимики и жестов?» и «Степень выраженности эмпатических способностей». У обучаемых контрольных групп не наблюдалось значительных изменений по результатам данных тестов. С нашей точки зрения это связано с тем, что в экспериментальном обучении в отличие от традиционного, использовались материалы, направленные на формирование умений интерпретировать невербальное поведение участников межкультурного общения, а также на формирование эмпатических способностей. Сводные данные об уровне формирования личностных качеств специалистов в экспериментальных и контрольных группах на заключительном этапе эксперимента приведены в табл.14.

Таблица 14. *Сформированность личностных коммуникативных качеств, необходимых для межкультурного общения, у специалистов в контрольных и экспериментальных группах на заключительном этапе эксперимента*

Уровни Показатели	Первичный		Функциональ- ный		Профессиональ- ный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Коммуникативные способности	34,6	39,5	30,8	25,0	37,2	35,5
2. Организаторские способности	20,5	32,9	37,2	25,0	42,3	42,1
3. Способность выслушать собе- седника	17,9	19,7	42,3	51,3	39,7	28,9
4. Наблюдательность в отношении невербального поведения	5,1	7,9	83,3	90,8	11,5	1,3
5. Поликоммуникативная эмпатия	2,6	6,6	60,3	84,2	37,2	9,2
<i>Усредненный показатель</i>	16,1	21,1	50,8	56,6	33,6	22,4

Следующий выделенный нами показатель сформированности МКК по коммуникативно-поведенческому критерию – умение интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников делового межкультурного общения (опирающееся на знания отличительных характеристиках межкультурной коммуникации, универсальных характеристиках культур как основании для их сравнения). Для определения уровня сформированности названного умения мы предложили специалистам выполнить письменное за-

дание на разграничение фактов и мнений и интерпретацию фактов иной культуры. Задание состояло из двух частей: 1) специалистам был предъявлен небольшой текст о конфликтной ситуации, написанный от первого лица, нужно было выписать несколько изложенных в нем фактов; 2) специалистам было предложено прочитать небольшие тексты о «сбоях» в ситуациях межкультурного взаимодействия и письменно ответить на следующие вопросы: Как Вы понимаете, о чем этот текст? Какая проблема в нем отражена? Как бы Вы могли объяснить сложившуюся ситуацию? Если можете, предложите свое решение проблемы.

При выполнении первой части задания многие обучаемые контрольных групп выписали не только факты, но и оценочные суждения, встречавшиеся в тексте («Она не захотела ему помочь», «Хозяйка поступила так из вредности», «Хозяйка, наверно, радовалась его неприятностям»). Обучаемые экспериментальных групп не допустили таких ошибок. В текстах второй части задания большинство обучаемых контрольных групп не увидели проблем межкультурного общения и оценивали ситуацию с позиции своей культуры. Большинство обучаемых экспериментальных групп увидели в текстах описанные в них проблемы межкультурного общения, хотя их интерпретация была не всегда верной. В ряде ответов нет ссылок на национальную принадлежность, а лишь противопоставляются Восток и Запад, что является характерным проявлением этноцентризма. Однако в целом ответы принципиально отличаются от ответов специалистов в контрольных группах. У большинства обучаемых экспериментальных групп (65,4%) анализируемое умение сформировано на профессиональном уровне. Большинство обучаемых контрольных групп (89,4%) остаются на первичном уровне. Такие значительные расхождения в результатах специалистов в контрольных и экспериментальных группах объясняются тем, что для формирования умения интерпретировать поведение участников межкультурного общения необходимы глубокие знания об особенностях межкультурной коммуникации и опыт анализа реальных ситуаций межкультурного общения. И то, и другое оказывается за рамками традиционного обучения иностранному языку. Еще одним показателем сформированности МКК в коммуникативно-поведенческом аспекте является умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. Поскольку данное умение невозможно оценить в отрыве от общей языковой подготовки, мы провели письменное тестирование языковых и речевых знаний и умений специалистов по различным аспектам. Им был предложен тест, по своему составу аналогичный тесту, проведенному на констатирующем этапе экспе-

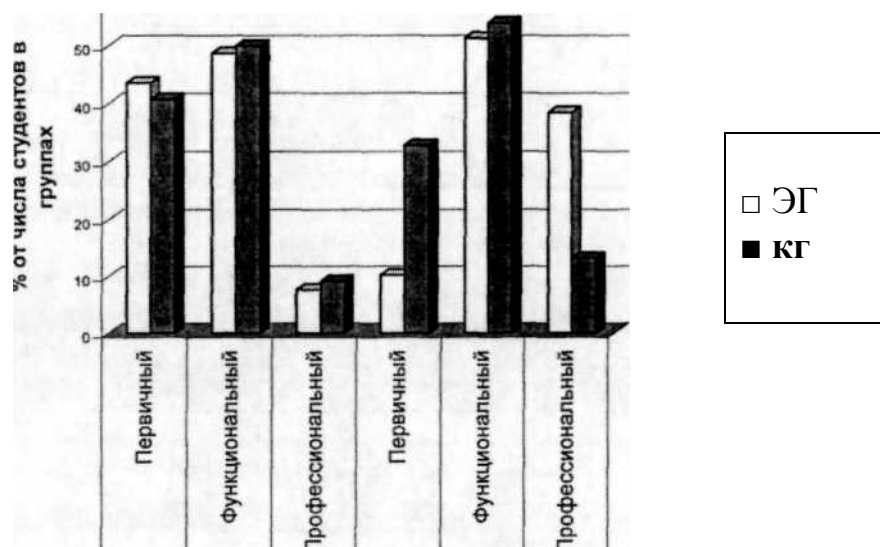
римента. Тест был ориентирован на языковой и текстовый материал, изучавшийся в вузе, общий для традиционной и экспериментальной программ. Кроме того, нами были проанализированы письменные работы (написание делового письма) и устные ответы обучающихся (составление диалогов, заранее подготовленное сообщение на заданную тему, беседа с преподавателем по теме). Как показал анализ выполнения языкового теста, повышение уровня иноязычной коммуникативной компетентности наблюдается во всех группах, но у обучаемых экспериментальных групп в целом более высокие показатели выполнения теста. Так более 75% теста выполнили в экспериментальных группах 34,2% специалистов, а в контрольных – 27,5%; на 51 - 75% тест выполнили соответственно 57,7 и 46,1% специалистов. При написании делового письма обучаемыми экспериментальных групп были допущены некоторые ошибки языкового характера, но оформление письма в основном соответствовало принятым в англоязычной культуре нормам. Специалисты, обучавшиеся по традиционной программе, тоже хорошо справились с этим заданием, но в ряде работ не были учтены некоторые особенности деловой переписки на английском языке. Анализ устных ответов показывает, что еще не в полной мере выработаны умения строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. Тем не менее, можно сделать вывод о том, что усвоенные в ходе экспериментального обучения знания о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на английском языке, а также тренинг умений применять указанные знания на практике позволил обучаемым экспериментальных групп более удачно строить высказывания в приемлемой для носителей языка форме. Обучаемые контрольных групп чаще используют в речи модальные глаголы, повелительное наклонение и пассивные конструкции по аналогии с русским языком в тех случаях, когда их употребление не типично для английского, делают попытки дословно перевести фразеологические обороты, используют в речи без перевода и пояснений русские названия учебных заведений, предприятий, учреждений и т.п. Речевые умения у специалистов в экспериментальных группах развивались за период обучения более динамично. Умение строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка сформировано на первичном уровне у 11,5% студентов экспериментальных групп и у 28,9% обучаемых контрольных групп (речевые умения сформированы на репродуктивном уровне, наблюдается слабая корреляция умений с теоретическими знаниями). У 57,7% специалистов в ЭГ и 52,6% специалистов в КГ речевые умения сформированы на репродуктивно-творческом уровне, в типичных ситуациях

вербальное поведение строится в соответствии с нормами культуры изучаемого языка (функциональный уровень). 30,8% обучаемых ЭГ продемонстрировали профессиональный уровень исследуемых умений (специалист самостоятельно строит свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, опираясь на глубокие теоретические знания). В КГ на профессиональном уровне находятся 18,4% специалистов. В целом, по коммуникативно-поведенческому критерию МКК сформирована у 12,8% обучаемых ЭГ и у 46,5% обучаемых КГ на первичном уровне, у 50,0% обучаемых ЭГ и у 39,9% обучаемых КГ – на функциональном уровне, у 37,2% обучаемых ЭГ и у 13,6% обучаемых КГ – на профессиональном уровне. Это говорит о более интенсивном формировании МКК в коммуникативно-поведенческом аспекте у специалистов, участвовавших в экспериментальном обучении.

Динамика формирования межкультурной компетентности у специалистов в экспериментальных и контрольных группах по всем трем критериям представлена на гистограмме¹. На заключительном этапе эксперимента среди обучаемых экспериментальных групп 38,5% показали профессиональный уровень сформированности МКК, 51,3% – функциональный уровень, 10,3% – первичный уровень. Соответствующие показатели предэкспериментального «среза»: 7,7% – профессиональный уровень, 48,7% – функциональный и 43,6% – первичный уровень. У обучаемых контрольных групп на заключительном этапе профессиональный уровень сформированности МКК у 13,2%, функциональный – у 53,9%, первичный – у 32,9%. Соответствующие данные предэкспериментальной диагностики: 9,2% – профессиональный уровень, 50,0% – функциональный и 40,8% – первичный уровень. Приведенные цифры свидетельствуют о том, что формирование МКК специалистов, участвовавших в экспериментальном обучении, было значительно более интенсивным.

Для подтверждения научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования полученные экспериментальные данные были обработаны методами математической статистики. Нашей задачей было определить, можно ли, опираясь на полученные данные, сделать вывод об эффективности проведенного формирующего эксперимента. Мы сравнили выборочные средние величины, принадлежащие к двум совокупностям данных (до эксперимента и после эксперимента) и использовали t-критерий Стьюдента, для того чтобы решить, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга.

Гистограмма 1. Сформированность межкультурной компетентности в целом в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента (в процентах от числа обучаемых в группах)



До эксперимента

После эксперимента

Проведем проверку гипотезы о равенстве генеральных средних двух нормальных совокупностей. Пусть генеральные дисперсии σ_1^2 и σ_2^2 неизвестны, но равны. Рассмотрим нулевую гипотезу $H_0: M(X_1) = M(X_2)$ и конкурирующую гипотезу $H_1: M(X_1) < M(X_2)$ (левосторонняя критическая область).

Используем статистику:

$$t_n = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

имеющую распределение Стьюдента $sv = n_1 + n_2$ с двумя степенями свободы, где x_1 – среднее значение переменной по одной выборке данных, x_2 – среднее значение переменной по другой выборке данных; S_1^2 и S_2^2 – выборочные дисперсии двух сравниваемых выборок; n_1 и n_2 – число частных значений переменной в первой и второй выборках.

Границы критической области ($t_{кр}$) находим по таблице распределения Стьюдента для левосторонней критической области при $2a$ ($a = 0,05$ – уровень значимости). Если $|t_n| > t_{кр}$, гипотеза H_0 отвергается. В нашем случае число степеней свободы 154, $t_{кр} = 1,64$. Наблюдаем $|t_n| = 6,34$. Итак, $|t_n| > t_{кр}$, следовательно, гипотеза $H_0: M(X_1) = M(X_2)$ отвергается. Следовательно, $H_0: M(X_1) < M(X_2)$ значимо. Таким образом, использованная методика сравнения средних величин по критерию Стьюдента позволяет сделать вывод об

эффективности проведенного формирующего эксперимента. (Более подробные результаты расчетов по экспериментальным и контрольным группам приведены в Приложении 4). Подводя общие итоги заключительного диагностического «среза», можем сделать вывод о том, что по всем исследованным показателям результаты обучаемых экспериментальных групп в целом превосходят результаты обучаемых контрольных групп. В контрольных группах также наблюдается некоторый рост межкультурной компетентности, но формирование получили, главным образом, те межкультурные знания и умения, которые входят в состав традиционно понимаемой иноязычной коммуникативной компетентности. Однако ряд других знаний, умений и личностных качеств, необходимых для межкультурного общения, почти не подвергся изменениям, поскольку в ходе традиционного обучения иностранному языку в вузе их формированию не уделяется внимание. Как показывают результаты проведенного исследования, степень и динамика изменений различных составляющих МКК (лингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и социально-психологической) была различной, что соотносится с предложенной нами моделью формирования МКК специалистов технического профиля. В ходе экспериментального обучения наиболее динамично развивался социокультурный компонент МКК, лишь немного ему уступал стратегический компонент. Мы связываем это с использованием в обучении различных текстовых и видеоматериалов, позволивших специалистам получить обширные, систематизированные знания об универсальных культурных ценностях и специфике межкультурного взаимодействия, а также с изучением и обсуждением конкретных случаев культурных конфликтов (CaseStudies), которые вызвали большой интерес у специалистов и способствовали формированию умений интерпретировать вербальное и невербальное поведение участников межкультурного общения. Определенную роль сыграло, видимо, и то, что у специалистов была возможность принимать активное участие в выполнении многих заданий, независимо от уровня их языковой подготовки (задания психологического характера, наблюдение за собственными действиями и поведением представителей родной и иноязычной культур, ведение кросс-культурного дневника и др.).

Некоторое отставание наблюдалось в формировании лингвистической и дискурсивной составляющих МКК. Мы объясняем это, во-первых, невысоким уровнем языковой подготовки специалистов технического профиля, а, во-вторых, небольшим числом часов практических занятий по иностранному языку в техническом вузе, что особенно затрудняет формирование умений

строить свое вербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка. Наиболее сложным оказалось формирование социально-психологического компонента МКК. Мы полагаем, что это, прежде всего, связано с содержанием самого компонента: формирование толерантности, эмпатии, осознанности, желания и способности восприятия «другого» определяется рядом факторов, многие из которых оказываются за рамками образовательного процесса. Несмотря на то, что изменение компонентов МКК идет различными темпами, их формирование происходит не изолированно, а во взаимозависимости. Так как в ходе формирующего эксперимента наибольшей была динамика формирования социокультурного компонента, мы считаем этот компонент системообразующим, влекущим за собой формирование остальных компонентов МКК специалистов технического профиля. Каждый из компонентов, развиваясь, взаимодействует с остальными, что приводит в результате к формированию межкультурной компетентности в целом. Поскольку, по данным нашего исследования, произошло формирование всех составляющих МКК обучаемых экспериментальных групп, можно сделать вывод о росте их межкультурной компетентности, что свидетельствует об эффективности спроектированной региональной дидактической системы и предложенной нами модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня, когда идет резкое расслоение мировой цивилизации по социальным, экономическим и другим признакам, проблемы межкультурной коммуникации привлекают все большее внимание философов, лингвистов, специалистов в области методики преподавания иностранных языков и культур и др. Вопреки ожиданиям процесс глобализации не привел к широкому распространению толерантного поведения, напротив, вызвал ряд проблем, сопряженных с ростом насилия и нетерпимости. Однако в современном мире человек, и особенно специалист-профессионал, участвующий в международных отношениях, не может уклониться от межнациональных, межгрупповых и межличностных контактов, при которых происходит встреча, столкновение разных культур. В этой ситуации совершенствование знания иностранного языка становится одной из основ межкультурных отношений. Вступление России в международное образовательное пространство выдвигает задачу формирования мобильности специалистов в европейском образовательном пространстве, что предъявляет требования к формированию их межкультурной компетентности. В техническом вузе подготовка специалистов к межкультурному взаимодействию имеет свою специфику, связанную с их будущей профессиональной деятельностью.

В связи с этим возникает необходимость разрешения объективно существующих противоречий: между необходимостью формирования у технических специалистов особых надпрофессиональных знаний, умений, навыков и качеств, обеспечивающих их профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность, и недостаточной направленностью на это существующей системы подготовки специалистов в технических вузах; между необходимостью в подготовке инженеров к эффективному межкультурному общению и взаимодействию и недостаточной подготовкой по иностранному языку; между необходимостью усиления практической направленности при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей и недостаточным дидактическим обеспечением учебного процесса по данной дисциплине; между необходимостью индивидуального подхода в обучении, развития субъектной активности специалиста и традиционными формами обучения иностранному языку в техническом вузе. Всё это создает проблему, заключающуюся в необходимости создания педагогических условий, реально способствующих формированию межкультурной компетентности специалистов технического профиля. Актуальность, теоретическая и практическая значимость и недостаточная

разработанность данной проблемы определили направление исследований и их результаты, отраженные в данной монографии.

Основным результатом исследования явились теоретическое обоснование, разработка и реализация на практике модели формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка. На общефилософском уровне методология исследования связана с диалектическим подходом к процессу познания, теоретическими положениями о взаимообусловленности и целостности явлений мира, положениями о философской сущности культуры; на общенаучном уровне методология исследования представлена системным и личностно-деятельностным подходами.

Изучены и проанализированы задачи формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля; разработана модель формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в процессе совершенствования иностранного языка в системе ДПО; выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия ее эффективной реализации; разработан критериально-диагностический аппарат, разработаны и апробированы дидактические средства обучения английскому языку, ориентированные на формирование межкультурной компетентности специалистов.

Авторы продолжают исследования в данной области знаний, в частности в разработке методов формирования готовности специалистов технического профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, и надеются, что результаты их исследований будут полезны преподавателям и аспирантам, занимающимся вопросами совершенствования системы высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алмазова, Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты / Н.И. Алмазова. – СПб.: Наука, 2003. – 139 с.
2. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
3. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-11.
4. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – "Педагогика" и доп. квалификации "Преподаватель высш. школы" / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2005. – 499 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого самоформирования / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
6. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115-119.
7. Арутюнов, А.Р. Конструирование и экспертиза учебника: метод. рекомендации для авторов учебников и учебных пособий, составителей учебных курсов и рецензентов учебной литературы по РКИ и по иностранному языку / А.Р. Арутюнов. – М.: Наука, 1987. – 109 с.
8. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистические и дидактические аспекты: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 10.02.19. / Т.Н. Астафурова; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1997. – 324 с.
9. Баграмова, Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учебно-метод. пособие для студентов пед. высш. учебных заведений, обучающихся по направлению "540300 (050300) – Филологическое образование" / Н.В. Баграмова. – СПб: Изд-во РГПУ, 2005. – 221 с.
10. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1994. – 337 с.
11. Библер, В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1988. – №6. – С. 31-43.
12. Библер, В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – №11. – С. 105-115.

13. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис.... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Л., 1984. – 31 с.
14. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
16. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
17. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
18. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб.пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
19. Буланкина, Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве: монография / Н.Е. Буланкина. – М.: АПКИПРО, 2002. – 208 с.
20. Буркова, О.И. Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогического колледжа: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.И. Буркова; Вят. гос. пед. ун-т. – Киров, 2001. – 195 с.
21. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Яз. рус. культуры, 1999. – 777 с.
22. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, А.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
23. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод, руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
24. Возгова, З.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами: дис.... канд. пед. наук / З.В. Возгова. – Челябинск, 2003. – 194 с.
25. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
26. Галушко, Т.Г. Диалог культур как методологическая основа межкультурной коммуникации / Т.Г. Галушко // Мир языка и межкультурная коммуникация: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – Ч. 1. – С.56-60.

27. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 189 с.
28. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В.И. Гинецинский. – СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
29. Голованова, И.А. Некоторые аспекты содержания обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования / И.А. Голованова // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1998. – Вып. 440. – С. 5-13.
30. Горбунов, В.И. Гуманизация технического образования в средней и высшей школе: организационно-воспитательный императив / В.И. Горбунов, О.Н. Викторов. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2000. – 100 с.
31. Гром, Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Е.Н. Гром; Респ. акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования. – М., 1999. – 315 с.
32. Гудков, Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Д.Б. Гудков. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 118 с.
33. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт; пер. с нем. яз. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
34. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
35. Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-10.
36. Долгов, Л.М. Формирование ключевых компетенций / Л.М. Долгов // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара [июль 2001г., Самара]. – Самара: Профи, 2001. – С. 37-40.
37. Долженко, О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М., 1995. – 240 с.
38. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 291 с.
39. Елизарова, Г.В. Культурологическая лингвистика: Опыт исследования понятия в методических целях / Г.В. Елизарова. – СПб.: Бельведер, 2000. – 137 с.
40. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г.В. Елизарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2001. – 371 с.

41. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
42. Запесоцкий, А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование / А.С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 1996. – 322 с.
43. Запесоцкий, А. Какого человека должна формировать сегодня система образования? / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 44-60.
44. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 2000. – 258 с.
45. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
46. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
47. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
48. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
49. Зубарева, Л.Б. Формирование интеркультурной компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л.Б. Зубарева; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2002. – 191 с.
50. Измestьева, И.А. Обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. / И.А. Измestьева; Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова. – Якутск, 2002. – 149 с.
51. Кабакчи, В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации / В.В. Кабакчи. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1998. – 228 с.
52. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М., 1988. – 319 с.
53. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
54. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.

55. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е.Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара [июль 2001г., Самара] – Самара: Профи. – С. 28-31.

56. Козырев, В.А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 434 с.

57. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Одобрена Правительством РФ 29 декабря 2001 г.) // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11-40.

58. Корочкина, М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: англ. язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Г. Корочкина; Таганрог, гос. радиотехн. ун-т. – Таганрог, 2000. – 178 с.

59. Костомаров, В.Г. Американская версия лингвострановедения (обзор концепции «литературной грамотности») / В.Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1989. – № 62. – С. 62-78.

60. Костомаров, В.Г. Язык культуры в межкультурном общении/ В.Г. Костомаров, Ю.Е Прохоров // Россия – Восток – Запад. – М., 1998. – С. 349-356.

61. Костомаров, В.Г. Язык и культура. Новое в теории и практике лингвострановедения. Доклад на VIII конгрессе МАПРЯЛ, ФРГ, Регенсбург, 1994 г. / В.Г. Костомаров, Ю.Е Прохоров, Т.Н. Чернявская. – М., 1994 – 48 с.

62. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Нар. образование, 2000. – 272 с.

63. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. школа, 1990. – 117 с.

64. Кургузов, В.Л. Гуманитарная культура: (Теорет. обоснование феномена и проблемы функционирования в техническом вузе) / В.Л. Кургузов. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2000. – 552 с.

65. Леонтьев, А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема: объем, задачи и методы этнопсихолингвистики / А.А. Леонтьев // Нац.-культ. специфика речевого поведения. – М., 1977. – С. 5-14.

66. Лещев, С.В. Эволюция понятия гуманитарного [Электронный ресурс]/ С.В. Лещев. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.library.mephi.rU/data/scientific-sessions/2001/6/1766.html>

67. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт-Издат, 2003. – 607 с.

68. Любимов, Л.Л. Современная государственная политика в сфере социально-гуманитарного образования / Л.Л. Любимов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин. Аналитический доклад. – М.: Логос, 2003. – С. 41-55.

69. Малькова, Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: (нем. яз. в неяз. вузе, фак. с расширен. сеткой часов): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Малькова; Моск. гос. лингвист., ун-т. – М., 2000. – 25 с.

70. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

71. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

72. Николаева, Т.А. Педагогические проблемы преподавания дисциплины "Безопасность жизнедеятельности" в техническом вузе [Электронный ресурс] / Т.А. Николаева // Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире». – 22.10.2002. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomei=254>

73. Новиков, А.Н. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы формирования / А.Н. Новиков. – М.: Эгвес, – 2000. – 270 с.

74. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

75. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

76. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

77. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2004. – 512 с.

78. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

79. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 46 с.

80. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

81. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: пособие для педагога: в 2 ч. Ч. 2: Психология общения: 11 класс / Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

82. Поторочина, Г.Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Е. Поторочина; Глаз. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. – Глазов, 2001. – 218 с.

83. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) [Электронный ресурс] – М., 2000. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.htm> – Интернет публикация.

84. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 215 с.

85. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, формирование и реализация / Д. Равен; пер. с англ. под общ. ред. В.И. Белопольского. – М.: Когито-центр, 2002. – 394 с.

86. Рикер, П. Герменевтика, этика, политика: Московские лекции и интервью / П. Рикер; пер., отв. ред. И.С. Вдовина. – М.: Изд. центр «Академия», 1995. – 159 с.

87. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Большая рос. энцикл., 1993 – 607 с.

88. Садчикова, Я.В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Я.В.Садчикова, ПГПУ. – Пенза, 2009. – 181 с.

89. Сафонова, В.В. Социокультурный подход в обучении иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.В. Сафонова; МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1992. – 311 с.

90. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

91. Ситарам, К.С. Основы межкультурной коммуникации / К.С. Ситарам, Р.Т. Когделл // Человек. – 1992. – № 2. – С. 51-64; № 3. – С. 60-68; № 4. – С. 106-116; №5. – С. 100-107.

92. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
93. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 304 с.
94. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
95. Степанов, П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П.В. Степанов; под ред. Л.И. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 84 с.
96. Сулима, И. Принципы организации образовательного процесса (герменевтический опыт) / И. Сулима // Almamater: Вестник высшей школы. – 1999. – № 1. – С. 12-17.
97. Сыромясов, О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: (Нем. яз., неяз. вуз): дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Сыромясов; Мордов. гос. ун-т им. Н.Г. Огарева. – М., 2000. – 160 с.
98. Сысоев, П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: для школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / П.В. Сысоев; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р.Державина. – Тамбов, 1999. – 231 с.
99. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура: пер. с англ. / Э.Б. Тайлор. – М.: Наука, 1989. – 315 с.
100. Таранов, П.С. Золотая книга руководителя / П.С. Таранов. – М.: ФАИР, 1996. – 496 с.
101. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО, 2000. – 261 с.
102. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика формирования личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.
103. Фролова, С.В. К изучению смыслообразующих факторов эмиграционных намерений студентов / С.В.Фролова // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе: материалы Второй Междунар. науч. конф. 22-24 сент. 2005 г. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. – С. 495-499.
104. Фролова, О.А. Формирование межкультурной компетентности студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01, 13.00.08) / О.А. Фролова. – 2002. – 297 с.

105. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.П. Фурманова; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1994. – 475 с.
106. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
107. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.
108. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2001. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
109. Шаклеин, В. Лингвокультурологический фактор в современной системе образования / В. Шаклеин // Almamater(Вестник высшей школы). – 1998. – №8. – С. 14-16.
110. Шеламова, Г.М. Деловая культура и психология общения: учебник для нач. проф. образования; учеб. пособие для сред. проф. образования / Г.М. Шеламова. – М.: Изд. центр «Академия»; ПрофОбрИздат, 2002. – 128 с.
111. Шемарин, Н. Нерешенные проблемы гуманизации высшего образования / Н. Шемарин, Д. Дарчия, О. Медуха // Высшее образование в России. – 1996. – №2. – С. 79-81.
112. Эрнст, М.Г. Развитие межкультурной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка.: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 // М.Г.Эрнст. – Брянск, БГУ, 2008. – 196 с.
113. Этлис, М.М. Гуманитарное образование в техническом университете [Электронный ресурс] / М.М. Этлис // Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире». – 31.01.2007. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=581>
114. Этлис, М.М. Роль гуманитарных и общественных наук в формировании интеллектуального потенциала [Электронный ресурс] / М.М. Этлис // Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире». – 12.02.2006. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/avtor.asp?nom=140>
115. Яковлева, И.О. Проектирование как педагогический феномен / И.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.
116. Berns, M. Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching / M. Berns. – New York: Plenum, 1990.
117. Brumfit, Ch. Communicative methodology in language teaching / Ch. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 354 p.

118. Budd, D.H. Culture meets culture in the movies: An analysis East, West, North and South, with filmographies / D.H. Budd. –London: McFarland &co, cop. 2002. – 274 p.
119. Byram, M. Assesing Intercultural Competence in Language Teaching / M. Byram // Sprogforum. – 2000. – No 18. – Vol. 6. – P. 8-13.
120. Byram, M. Teaching-and-learning language-and-culture / M. Byram, A.Morgan. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide. Multicultural Matters Ltd., 1994. – 219 p.
121. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Language and Communication / J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds.). – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
122. Canale, M. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – No.1. – P. 1-47.
123. Gao, Mobo C.F. Influence of Native Culture and Language on Intercultural communication: the Case of PRC Student Immigrants in Australia [Электронныйресурс] / Mobo C.F. Gao – Режим доступа: <http://www.immi.se/intercultural/nr4/gao.htm>
124. Hammer, M.R. Intercultural communication competence / M.R.Hammer// Handbook of international and intercultural communication / M.K. Asante, W.B. Gudykunst (eds.). – London, 1989. – P. 199-211.
125. Kaikkonen, P, Intercultural learning through foreign language education / P. Kaikkonen // Experiential Learning in Foreign Language Education; C.N. Can-din (ed.). – London; New York, etc., 2001. – P. 61-105.
126. Kohls, L.R. Developing intercultural awareness: a cross-cultural training hand-book / L.R. Kohls, J.M. Knight. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1994. – 146 p.
127. Kramsch, C.J. From language proficiency to interactional competence /C.J. Kramsch // Modern Language Journal. – 1986. – No.70. – P. 366-372.
128. Murray, A. Some cultural considerations for international business person/ A. Murray // Межкультурная коммуникация: Теория и практика: сб. науч. ст.; под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 174-179.
129. Rose, K.R. Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: a consciousness-raising approach / K.R. Rose // Language, Culture and Curriculum. – 1997. – Vol. 10. – № 2. – P. 125-138.
130. Savignon, S.J. Communicative competence. Theory and Classroom Practice / S.J. Savignon. – McGraw-Hill, 1997. – 288 p.
131. Savignon, S.J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice / S.J. Savignon // Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. – London: Yale University Press, 2000. – P. 1-27.

132. Sheils, J. Communication in the modern language classroom / J. Sheils. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993.

133. Spitzberg, B.H. A Model of intercultural communication competence / B. H. Spitzberg // Intercultural communication: a reader; Samovar L.A., Porter R. (eds.). – Belmont; Albany; Bonn, etc., 1997. – P. 379-391.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА
«МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**

(Пояснительная записка)

Данная программа предназначена для специалистов технического профиля, изучающих английский язык в течение двух лет обучения на курсах в системе ДПО в объеме 170 часов аудиторных занятий, при этом каждому часу аудиторных занятий соответствует такое же количество времени на внеаудиторную индивидуальную самостоятельную подготовку обучаемого к занятиям. Особенностью данной программы является ее «направленность на формирование межкультурной компетентности специалистов наряду с формированием их иноязычной коммуникативной компетентности» [112]. Влияние родного языка и представленных в нем культурных ценностей на человека настолько велико, что люди не осознают условностей, согласно которым они говорят и ведут себя. Неизбежно происходит перенос «родных» культурных представлений на общение на иностранном языке, что может привести к серьезным проблемам при межкультурных контактах. Поэтому при совершенствовании иностранного языка, наряду с формированием собственно коммуникативной компетентности, перед специалистами стоят и другие задачи: овладеть знаниями об особенностях межкультурного общения, о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на английском языке; сформировать умения анализировать ситуацию межкультурного взаимодействия, наблюдать за своим собственным поведением и поведением других участников межкультурных контактов. При традиционном обучении иностранному языку в вузе возможности специалистов приобрести перечисленные знания и умения очень ограничены. В связи с этим в программу включен ряд тем и заданий, которые должны способствовать решению указанных задач. Тема «Язык и культура», а также страноведческие темы предоставляют наибольшие возможности для формирования межкультурной компетентности, но это не означает, что при изучении других тем специалисты не приобретают межкультурных знаний и умений. Для каждой темы нами был выделен блок заданий по формированию межкультурной компетентности, который может послужить ориентировочной основой для преподавателя. При необходимости предложенные задания могут быть заменены другими заданиями, направленными на приобретение межкультурных знаний и умений, в зависимости от уровня подготовки специалистов, их интересов, предпочтений преподавателя в отношении различных методов и приемов обучения. Программа предусмат-

ривает самостоятельный поиск литературы специалистами по ряду тем, обращение к англоязычным ресурсам Интернета, работу в отделе литературы на иностранных языках областной библиотеки г. Самары.

Программа

Тема 1. Знакомство с зарубежными партнерами. (Разговорные формулы, принятые при знакомстве; приветствие, формы обращения, начало разговора, вопросы о здоровье и т.д. Разговор о семье, друзьях, интересах).

Тема 2. Высшие учебные заведения страны изучаемого языка. (Виды учебных заведений. Образование в англоязычных странах: формы обучения; высшее образование; ведущие вузы; жизнь студентов).

Тема 3. Интеркультура. (Феномен интеркультуры. Взаимосвязь языка и культуры. Межкультурная коммуникация: особенности общения по сравнению с общением в родной культуре. Понятие об универсальных культурных ценностях: основание для сравнения разных культур; отношение к природе, времени, пространству и т.п.).

Тема 4. Англоязычные страны. (Великобритания; США: географическое положение, крупные города, экономика, политическая система, государственная символика. Лондон. Вашингтон. Относительный характер культуры и культурных ценностей. Стратегии познания культуры: этнографический подход. Культурные ценности англоязычных стран).

Тема 5. Жизнь выдающихся людей. (Известные ученые, инженеры, изобретатели англоязычных стран).

Тема 6. Человек и окружающая среда. (Экологические проблемы: проблемы отдельных регионов и планетарного масштаба. Охрана окружающей среды).

Тема 7. Защита природных ресурсов. (Загрязнение воды. Охрана природных ресурсов: примеры решения проблемы в разных странах).

Тема 8. Сущность и специфика профессиональной деятельности специалистов технического профиля в стране изучаемого языка.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема	Лабораторно практические занятия
1. 1.1	Знакомство	4
2. 2.1	Высшие учебные заведения	4
2.2	Образование в технических вузах России	4
2.3	Техническое образование в англоязычных странах	4
3. 3.1	Интеркультура. Феномен культуры. Взаимосвязь языка и культуры	4
3.2	Межкультурная коммуникация	4
3.3	Понятие об универсальных культурных ценностях	4
4. 4.1	Англоязычные страны. Великобритания. Лондон	6
4.2	США. Вашингтон	4
4.3	Культурные ценности англоязычных стран	4
4.4	Стратегии познания культуры (этнографический подход)	4
5. 5.1	Научные достижения нашей страны	4
5.2	Ценности российской культуры. Понятие этноцентризма	4
5.3	Промышленный потенциал моего города	4
6. 6.1	Жизнь выдающихся людей. Известные ученые, инженеры, изобретатели англоязычных стран	6
6.2	Известные ученые России	4
7. 7.1	Человек и окружающая среда. Экологические проблемы	6
7.2	Охрана окружающей среды	4
8. 8.1	Защита природных ресурсов	4
8.2	Особенности и приоритеты профессии	4

ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Занятия 1-2. Знакомство.

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Голованова Т.А. Методические указания к изучению экзаменационных разговорных тем.
3. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.
4. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитать тексты MyBiography, выполнить задания к текстам.
2. Составить диалоги по темам «Знакомство», «О себе и о своей семье» (работа в парах).
3. Подготовить устный рассказ «Моя биография/Мой зарубежный коллега.».

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Заполните «Анкету» и ответьте на вопросы после ее заполнения (см. Приложение 3).
2. Вопросы для обсуждения на занятиях:
 - Какие вопросы вы бы задали своим коллегам из других стран при первой встрече?
 - Бывали ли с вами случаи, когда малознакомые люди (соотечественники или иностранцы) затрагивали темы, которые казались вам неприемлемыми для обсуждения? Если можете, приведите примеры.

Занятия 3-6. Высшие учебные заведения стран изучаемого языка

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Корж Р.П. и др. УМП для студентов 1-2 курсов всех специальностей. Разговорные темы «Мой университет», «Мой факультет».
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитать тексты My University, Moscow State University, Education in Russia, выполнить задания к текстам.

2. Подготовить устный рассказ «Мой университет/Известные университеты стран изучаемых языков».

Задание по формированию межкультурной компетентности

Рассмотрите предложенные преподавателем фотографии (различные бытовые эпизоды, ситуации из профессиональной деятельности) и напишите несколько фактов, которые на ней запечатлены. Обсудите, что из написанного вами действительно является фактом, а что – мнением, оценочным суждением.

Задание к следующему занятию

Подберите тексты на английском языке об образовании в одной из англоязычных стран. Используйте англоязычные сайты Интернета (например, <http://en.wikipedia.org/wiki>) или традиционные источники (журналы, книги по страноведению). Рекомендуется обратиться в отдел литературы на иностранных языках областной библиотеки г. Самара.

Занятия 7-8. Образование в англоязычных странах

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Страноведческая литература (книги для чтения о Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии; статьи из энциклопедий).
3. Литература, подобранная специалистами.
4. Murphy R. Essential grammar in use.
5. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.

Задания к занятиям

1. Прочитать текст Education in Great Britain, выполнить задания к тексту.
2. Подготовить сообщение на английском языке об образовании в одной из англоязычных стран, о работе специалистов технического профиля в этих странах.
3. Ролевые мини-игры: беседа российских и зарубежных специалистов об обучении в вузе.

Задания по формированию межкультурной компетентности

Вопросы для обсуждения на занятиях:

1. Какие особенности обучения в технических вузах различных англоязычных стран по сравнению с российскими вузами вы можете назвать?

2. С какими проблемами могут столкнуться российские специалисты, приехавшие учиться в англоязычные страны?

Занятия 9-10. Взаимосвязь языка и культуры

Список литературы

1. Эрнст М.Г. Учебно-методическое пособие «Межкультурное общение».
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.
3. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
4. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитать тексты Foreign Languages, What is Culture?
2. Выполнить задания к текстам.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Заполните таблицу «Знаю – Хочу узнать – Узнал» по теме «Что такое культура? Какая связь существует между языком и культурой?» (1 и 2 графа заполняются до начала изучения темы, 3 – после завершения темы).

Знаю	Хочу узнать	Узнал

2. Изучите примеры «культурных срывов» (отрывки из книги С.Г. Тер-Минасовой; задание 8, с. 7 в УМП «Межкультурное общение»). Если можете, приведите свои примеры.

Занятия 11-14. Межкультурная коммуникация. Универсальные культурные ценности

Список литературы

1. Эрнст М.Г. Учебно-методическое пособие «Межкультурное общение».
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам.
4. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.
5. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Прочитать тексты What is Communication? GoodManners. Выполнить задания к текстам.

2. Сравнить, как выражается необходимость совершить действие в русском и английском языках.

3. Заполнить таблицу «Универсальные культурные ценности».

№ п/п	Культурные универсалии	Возможное содержание в различных культурах
1.	Отношение к природе	
2.	Отношение ко времени	
...		

Задание после изучения темы «Межкультурная коммуникация»

Ознакомьтесь с правилами ведения кросс-культурного дневника. Опишите в кросс-культурном дневнике какое-либо наблюдение или событие из вашего личного опыта (или фильма, телепередачи, рассказа ваших друзей или коллег), которое отражало бы непривычные для вас проявления иной культуры.

Занятия 15-17. Великобритания

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Голованова Т.А. Методические указания к изучению экзаменационных разговорных тем.
3. Страноведческая литература (книги для чтения о Великобритании; статьи из журналов, энциклопедий).
4. Литература, подобранная специалистами.
5. Murphy R. Essential grammar in use.
6. Рум А.Р.У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь.

Задания к занятиям

1. Прочитайте тексты The United Kingdom, London, Who are the British?, National Emblems. Выполните задания к текстам.
2. Подготовьте устный рассказ о Великобритании.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Подготовьте лингвокультуроведческий комментарий к текстам о жизни в Великобритании.
2. Заполните таблицу “Fact File” по Великобритании, выделив следующие рубрики: официальное название государства; столица; административное деление; климат; основные реки, горы; население, этнические группы; языки;

крупные города; государственное устройство, глава государства, глава правительства, основные политические партии; национальные символы.

Задание для микрогрупп

Подготовьте сообщения о достопримечательностях Великобритании, об известных исторических личностях, о британском образе жизни, используя дополнительную литературу. Рекомендуем обратиться в отдел литературы на иностранных языках областной библиотеки.

Занятия 18-19. США

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Голованова Т.А. Методические указания к изучению экзаменационных разговорных тем.
3. Страноведческая литература (книги для чтения о США; статьи из журналов, энциклопедий).
4. Демидова Е.А., Эрнст М.Г. Методические указания к видеофильму «Вашингтон, столица США».
5. Murphy R. Essential grammar in use.

Занятия 20-23. Культурные ценности англоязычных стран. Стратегии познания культуры (этнографический подход)

Список литературы

1. Эрнст М.Г. Учебно-методическое пособие «Межкультурное общение».
2. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Прочитайте тексты Cultural Values, Customs Vary with Culture, The American Scene. Выполните задания к текстам.
2. Прочитайте высказывания иностранцев об американской культуре и ответьте на вопросы: 1) Как данные высказывания характеризуют представителей американской культуры и других культур? 2) Какие культурные ценности американской культуры вступают в противоречие с культурными ценностями других культур?
3. Проанализируйте ситуации, в которых возникли проблемы из-за межкультурных различий.

Занятия 24-25. Российская Федерация

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Голованова Т.А. Методические указания к изучению экзаменационных разговорных тем.
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитайте тексты The Russian Federation, Moscow. Выполните задания к текстам.
2. Подготовьте устный рассказ о России.

Задание по формированию межкультурной компетентности

1. Ролевые мини-игры: российские и иностранные специалисты говорят о российских обычаях и традициях.

Задание к следующему занятию

Подберите примеры отношения ко времени, пространству, деятельности, общению, характерные для российской культуры (бытовые ситуации, реклама, пословицы и т.п.).

Занятия 26-27. Ценности российской культуры.

Понятие этноцентризма

Список литературы

1. Эрнст М.Г. Учебно-методическое пособие «Межкультурное общение».
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология.
4. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.
5. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Выполните следующее задание. Выделите сходство и различия в системах ценностей российской и американской культуры.
2. Обсудите подобранные обучаемыми примеры отношения ко времени, пространству, деятельности, общению, характерные для российской культуры. Какие ценности российской культуры они отражают?

3. Прочитайте русские и английские пословицы в задании, предложенном преподавателем. Какие ценности они отражают? Есть ли среди русских пословиц такие, которые кажутся вам устаревшими? Можно ли считать отраженные в них ценности устаревшими?

4. Прослушайте мини-лекцию об этноцентризме и ответьте на следующие вопросы: 1) какие функции выполняет этноцентризм как естественное психологическое явление; 2) как влияет этноцентризм на межкультурное общение?

Задание для специалистов после занятия 26

Посетите сувенирные отделы магазинов в нашем городе и напишите по-английски несколько предложений о том, какими символами представлена в них российская культура.

Вопросы для обсуждения к следующему занятию

1. Какое значение имеют для вас и наших соотечественников те символы российской культуры, которые встретились вам в магазинах?

2. Как вы думаете, какое представление о нашей стране создают они у иностранцев?

Занятия 28-29. Мой город

Список литературы

1. Голованова Т.А. Методические указания к изучению экзаменационных разговорных тем.

2. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.

3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитайте текст Togliatti и выполните задания к тексту.

2. Посмотрите видеофильм о Тольятти, и ответьте на вопросы о нашем городе.

3. Подготовьте устный рассказ о Тольятти.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Подумайте, как лучше передать названия достопримечательностей Тольятти, чтобы человек, не знающий русского языка, смог понять, о чем идет речь (перевод, пояснения).

2. Ролевые мини-игры: специалисты показывают иностранным коллегам достопримечательности Тольятти, туристы задают вопросы.

Занятия 30-32. Известные ученые, инженеры, изобретатели англоязычных стран

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Андрианова Л.Н. и др. Книга для чтения по английскому языку.
3. Литература, подобранная студентами.
4. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитайте тексты Famous People of Science and Engineering; Isaac Newton; James Clerk Maxwell.
2. Выполните задания к текстам.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Сравните, при помощи каких конструкций передается запланированное и незапланированное действие в будущем в английском и русском языках.
2. Подготовьте сообщение об известном ученом, инженере, изобретателе, экологе из англоязычной страны, используя дополнительную литературу (книги, журналы, мультимедийные энциклопедии). Рекомендуем обратиться в отдел литературы на иностранных языках областной библиотеки г.Самары.

Занятия 33-34. Известные ученые России

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Андрианова Л.Н. и др. Книга для чтения по английскому языку.
3. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы.
4. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Прочитайте тексты Famous Russian Scientists; N.I. Lobachevsky; The First Russian Woman-Scientist.
2. Задайте друг другу вопросы о прочитанном (работа в парах).
3. Подготовьте устный рассказ об одном из русских ученых.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Проанализируйте прочитанные тексты, обращая внимание на то, как в них переданы реалии российской культуры.
2. Сравните, как в русском и английском языках выражается просьба, приказание.
3. Сравните, как выражается запрет в русском и английском языках (на примере объявлений).

Занятия 35-37. Экологические проблемы

Список литературы

1. Завгородняя В.Л., Вихман Т.М. Природа и человек.
2. Цыганкова Е.А. УМП для студентов 1-2 курсов экологических специальностей.
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Выполните предтекстовые фонетические и лексические упражнения.
2. Прочитайте текст *Manand Environment; Ecologyisa Priority*, выполните задания к текстам.
3. Передайте кратко основное содержание одного из текстов на английском языке.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Сравните случаи употребления страдательного залога в русском и английском языках (на примере аутентичных текстов: в разговорной речи; в текстах научно-популярной тематики).
2. Выпишите из текстов *Manand Environment* и *Ecologyisa Priority* английские экологические термины, сравните их употребление в тексте с употреблением соответствующих русских терминов. Обратите внимание на их сочетаемость с другими словами.

Занятия 38-39. Охрана окружающей среды

Список литературы

1. Цыганкова Е.А. УМП для студентов 1-2 курсов экологических специальностей.
2. Статьи из энциклопедии Encarta.

3. Литература, подобранная специалистами (статьи из российских энциклопедий).

4. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Выполните предтекстовые фонетические и лексические упражнения.
2. Прочитайте текст Preserving the Environment, выполните задания к тексту.
3. Передайте кратко основное содержание текста на английском языке.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Сравните, при помощи каких конструкций в английском и русском языках выражается заинтересованность в собеседнике, желание поддержать разговор.

2. Прочитайте статьи Ecology и Environment из энциклопедии Encarta. Найдите статьи «экология», «окружающая среда» в русских энциклопедиях или энциклопедических словарях. Сравните употребление терминов «экология», «окружающая среда» в русском языке и «ecology» и «environment» в английском языке.

Занятия 40-41. Загрязнение воды

Список литературы

1. Завгородняя В.Л., Вихман Т.М. Природа и человек.
2. Цыганкова Е.А. УМГ1 для студентов 1-2 курсов экологических специальностей.
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Выполните предтекстовые фонетические и лексические упражнения.
2. Прочитайте текст Water Pollution, выполните задания к тексту.
3. Передайте кратко основное содержание текста на английском языке.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Выделите особенности передачи на английский язык русских глаголов прошедшего времени.

2. Выпишите из текста Water Pollution английские экологические термины, сравните их употребление в тексте с употреблением соответствующих русских терминов. Обратите внимание на их сочетаемость с другими словами.

Занятия 42-43. Охрана природных ресурсов

Список литературы

1. Завгородняя В.Л., Вихман Т.М. Природа и человек.
2. Цыганкова Е.А. УМП для студентов 1-2 курсов экологических специальностей.
3. Murphy R. Essential grammar in use.

Задания к занятиям

1. Выполните предтекстовые фонетические и лексические упражнения.
2. Прочитайте текст Protection of Water, выполните задания к тексту.
3. Передайте кратко основное содержание текста на английском языке.

Задания по формированию межкультурной компетентности

1. Выделите отличия в системе употребления русских и английских глаголов, обращая внимание на категории вида и времени.
2. Выберите из текстов Water Pollution и Protection of Water географические названия, сравните их с аналогами в русском языке.

Занятия 44-45. Особенности и приоритеты профессии в англоязычных странах

Список литературы

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров.
2. Литература, подобранная специалистами.
3. Иванов А. О., Поуви Д. Английские разговорные формулы

Задания к занятиям

1. Подготовить сообщение на английском языке об образовании в одной из англоязычных стран, о работе специалистов технического профиля в этих странах.
2. Ролевые мини-игры: беседа российских и зарубежных технических специалистов о профессиональной деятельности в своей стране.

Задания по формированию межкультурной компетентности

Вопросы для обсуждения на занятиях:

1. Какие вы можете назвать особенности профессиональной деятельности специалистов различных англоязычных стран?
2. С какими проблемами могут столкнуться российские специалисты, приехавшие работать в англоязычные страны?

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
И ВЫЯВЛЕНИЯ ИНТЕРЕСОВ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Анкета «Изучение интеркультуры»

Просим Вас принять участие в опросе, касающемся Вашего отношения к изучению иностранного языка и культуры. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы в свободной форме:

1. Для чего Вам нужен (или будет нужен в будущем) иностранный язык?
2. Что такое культура страны, народа? Что ее составляет? (Перечислите ее компоненты).
3. Считаете ли Вы, что нужно изучать культуру страны параллельно с изучением иностранного языка? По возможности, объясните почему.

Анкета «Перспективы изучения иностранного языка»

С целью изучения Ваших интересов в области совершенствования иностранного языка просим Вас принять участие в следующем опросе. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером выразите в ответном листе ваше согласие/несогласие следующим образом:

- «+» - да, согласен
- «-» - нет, не согласен
- «О» - «можно, но не обязательно».

В спецкурсе иностранного языка я бы хотел(а):

1. Учиться переводить специальную литературу
2. Изучать грамматику
3. Учиться пользоваться различными словарями, справочной литературой.
4. Пополнить свой словарный запас
5. Учиться находить в тексте нужную информацию (без подробного перевода текста)
6. Изучать «разговорные формулы» (что принято говорить в различных ситуациях общения)
7. Узнать о правилах поведения, принятых в стране изучаемого языка в различных бытовых ситуациях
8. Больше узнать об англоязычных странах, их обычаях, традициях, образе жизни

9. Учиться рассказывать о прочитанном
10. Уделять больше внимания произношению
11. Учиться вести беседу на бытовые темы
12. Учиться вести беседу на темы, связанные с моей будущей специальностью
13. Изучать основы делового общения
14. Изучать основы деловой переписки
15. Учиться понимать английскую речь на слух
16. Больше узнать о культурных различиях разных народов мира
17. Учиться сравнивать свою и другие культуры
18. Заниматься/изучать... (укажите, что именно, если Ваши пожелания не были учтены в предыдущих пунктах)

Анкета «Страноведение вокруг нас»

Перед Вами список страноведческих тем, которые в той или иной степени могут быть затронуты в спецкурсе иностранного языка. Насколько эти темы Вам интересны? Напротив номера каждой из перечисленных ниже тем проставьте оценку по 4-балльной шкале:

- 1 – совсем не интересно
- 2 – скорее нет, чем да
- 3 – скорее да, чем нет
- 4 – очень интересно.

Страноведческие темы:

1. История
2. Политика, политическое устройство
3. Общественные и политические деятели
4. Королевская семья
5. Законодательство, судебная система
6. География, административно-территориальное устройство
7. Экономика
8. Климат, погода
9. Флора и фауна
10. Проблемы окружающей среды
11. Наука; научные и технологические достижения
12. Система образования
13. Проблемы профессиональной деятельности
14. Средства массовой информации
15. Искусство, литература

16. Музыка
17. Известные ученые и деятели искусства
18. Религия
19. Традиции, обычаи
20. Праздники
21. Достопримечательности
22. Повседневная жизнь
23. Досуг
24. Спорт
25. Транспорт
26. Национальная кухня
27. Мода
28. Магазины
29. Язык жестов
30. Национальные языки и языковые варианты
31. Национальная символика
32. Другое (укажите интересующие Вас темы, если они не были учтены в данном списке)

Из следующего списка стран отметьте номера тех стран, о которых Вам хотелось бы больше узнать:

1. Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии.
2. США.
3. Канада.
4. Австралия.
5. Новая Зеландия.
6. Другие англоязычные страны (можно указать какие именно).

Анкета «Мое отношение к совершенствованию иностранного языка»

Целью данной анкеты является выявление отношения специалистов к совершенствованию иностранного языка (ИЯ) и интеркультуры в системе ДПО. Ваши ответы не будут расцениваться, как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером выразите в ответном листе ваше согласие/несогласие следующим образом:

- «++» – конечно да, совершенно согласен
- «+» – скорее да, чем нет
- «—» – конечно нет, совершенно не согласен
- «-» – скорее нет, чем да
- «О» – ни да, ни нет, не знаю.

1. В моей профессиональной деятельности иностранный язык вряд ли мне понадобится.
2. При изучении иностранного языка нужно обязательно изучать и культуру тех народов, которые говорят на этом языке.
3. Иностранный язык нужен мне для работы на компьютере.
4. Мне достаточно информации по моей специальности на русском языке, на иностранном можно и не читать.
5. Изучение иностранного языка на курсах – пустая трата времени.
6. Изучение иностранного языка и иной культуры помогает понять свою родную культуру.
7. Иностранный язык нужен сегодня любому специалисту.
8. Важно знать свою культуру, а иностранную знать необязательно.
9. Иностранный язык нужен мне для поездок за границу и общения с коллегами.
10. Я бы хотел(а) продолжить изучать иностранный язык после окончания спецкурса ИЯ .

Образцы текстов задания на определение умений интерпретировать факты интеркультуры

Прочтите текст и изложите свои соображения по поводу прочитанного в свободной форме. Попытайтесь ответить на следующие вопросы: 1) Как Вы понимаете, о чем этот текст? Какая проблема в нем отражена? 2) Как бы Вы могли объяснить сложившуюся ситуацию? Если можете, предложите свое решение проблемы.

Текст 1

Вице-президент американской компании по производству трикотажных изделий (штат Северная Каролина) Джим Эллис поехал в Корею на завод, принадлежащий компании, чтобы посмотреть, как там налажено производство, а также помочь ввести некоторые новшества в управлении. Однако до начала каких-либо изменений Джим хотел как можно больше узнать о проблемах, существующих на заводе. В течение первых недель корейцы встречали его поклонами, вежливыми улыбками и неизменно отрицали наличие каких бы то ни было существенных проблем. Но Джим достаточно реалистично смотрел на вещи, чтобы не знать, что на любом производстве всегда есть трудности. Проведя свое исследование, Джим обнаружил ряд проблем, которые местный менеджер и сотрудники отказывались признать. Ни одна из этих проблем не была необычной или трудноразрешимой. Джим был расстроен из-за того, что никто не признавал

существование каких-либо проблем. «Если вы не признаете наличие проблем», – пожаловался он одному из менеджеров, – «как же вы сможете с ними справиться!» Не уменьшило раздражения Джима и то, что когда, наконец, ему сообщили о какой-то проблеме, это было сделано лишь в конце рабочего дня, когда уже не было времени ее решить.

Текст 2

Билл Ньюджент, представитель международной проектной организации из Далласа, договорился о встрече в 14.30 с г-ном Абдуллой, высокопоставленным государственным чиновником в Эр-Рияде (Саудовская Аравия). С самого начала все для Билла складывалось неудачно. Ему пришлось ждать почти до 15.45, прежде чем его провели в кабинет к г-ну Абдулле. Когда же он, наконец, вошел в кабинет, там оказалось еще несколько человек. И хотя Биллу хотелось приступить к разговору о делах с г-ном Абдуллой, он не мог говорить о конкретных вещах, поскольку многое из того, что им нужно было обсудить, было вопросами довольно деликатными. Билл испытывал еще большую неудовлетворенность из-за того, что г-н Абдулла, казалось, больше был заинтересован в ничего не значащей светской беседе, чем в существенных вопросах, касающихся бизнеса.

Тест «Интеркультура англоязычных стран»

Choose the right answer (Выберите правильный ответ)

1. The capital of Northern Ireland is ...
a) Edinburgh b) Cardiff c) Belfast d) Dublin
2. The US parliament is called the ...
a) House of Commons b) Congress c) Senate d) House of Representatives
3. The head of the British government is the ...
a) Queen b) Prime Minister c) Lord Chancellor.
4. The capital of Australia is ...
a) Melbourne b) Sydney c) Wellington d) Canberra
5. The national emblem of Scotland is ...
a) the daffodil (желтый нарцисс) b) the thistle (чертополох)
c) the shamrock (трилистник) d) the rose.
6. Queen Elizabeth II has been queen since ...
a) 1948 b) 1952 c) 1963

7. New South Wales is a state in ...
a) the USA b) New Zealand c) Australia
8. There is a French-speaking province in ...
a) the USA b) Australia c) Canada d) New Zealand
9. The USA consists of... states.
a) 48 b) 50 c) 51
10. The oldest University in Britain is ...
a) Cambridge b) London c) Oxford
11. This animal is the official emblem of Canada:
a) the beaver (бобр) b) the moose (лось)
c) the polar bear (белый медведь) d) the owl (сова)
12. The building where the New Zealand parliament sits is called ...
a) Vogel House b) the Beehive c) Whitehall d) the Capitol.
13. The first US national park was ...
a) Yellowstone b) Everglades c) Shenandoah
14. Eton is ...
a) a university in the USA b) public school in Britain
c) a city in Canada d) an English poet
15. *Dombey and Son* is a novel by ...
a) Walter Scott b) Jane Austen c) Charles Dickens d) Charlotte Bronte
16. Who of these authors is British?
a) Henry Longfellow b) Edgar A. Poe
c) Robert Louis Stevenson d) James Fenimore Cooper
17. The Statue of Liberty was presented to the United States by ...
a) Great Britain b) Italy c) France d) Spain
18. The Royal Opera House in London is called ...
a) Metropolitan Opera b) Covent Garden c) Grand Opera d) Old Vic
19. Which famous singer lived in Memphis, Tennessee?
a) Bob Marley b) Elvis Presley c) Elton John
20. Harrods' is ... in London.
a) a street b) a department store c) an art gallery d) a park
21. The Canadian mounted policemen are popularly called ...
a) Mounties b) Bobbies c) rangers
22. Who of the following famous scientists was born in New Zealand?
a) Alexander Graham Bell b) Ernest Rutherford c) Michael Faraday

23. The national anthem of the United States is called the ...
a) Old Glory b) America the Beautiful c) Stars and Stripes d) Star-Spangled Banner
24. Eisteddfod is the national festival of music and poetry in
a) Canada b) Wales c) Scotland d) Ireland
25. Disney World is located in ...
a) Maryland b) California c) Nevada d) Florida
26. The Channel Islands are a part of...
a) England b) the United Kingdom c) the British Isles d) France
27. The Pencil is a nickname of the ...
a) Nelson's Column b) Washington Monument
c) Lincoln Memorial d) Albert Memorial
28. Which country has the word 'Commonwealth' in its official name?
a) Canada b) Great Britain c) New Zealand d) Australia
29. A 10-cent coin is called a ...
a) nickel b) bob c) dime d) quid
30. Harvard University is situated near ...
a) Boston b) New York c) Los Angeles d) Washington

Тест «Этикетная интеркультура англоязычных стран»

Задание 1. Выберите оптимальный вариант ответа

1. Обращаясь к молодому человеку, имени которого вы не знаете, вы скажете:
a) Mister b) Sir c) Excuse me, please.
2. Если вы пришли в гости, и хозяйка говорит вам 'Nicetoseeyou' Вы отвечаете:
a) The same to you b) It's a pleasure c) Nice to see you, too.
3. Когда у кого-то день рождения, вы говорите:
a) Congratulations on your birthday b) Best wishes c) Happy birthday.
4. Когда ваш друг идет сдавать экзамен, вы говорите:
a) Best wishes! b) Good luck! c) Have a good time!
5. Когда кто-нибудь говорит вам 'Howdoyoudo?', вы отвечаете:
a) How do you do? b) Very well, thank you. c) The same to you.
6. Когда вы хотите предупредить кого-то об опасности, вы говорите:
a) Look here! b) Look out! c) Hear! Hear!
7. Когда вы хотите пройти вперед в автобусе мимо стоящих пассажиров, Вы говорите:
a) I'm so sorry, b) I beg your pardon, c) Excuse me.

8. Если вы не расслышали, что вам сказали, вы говорите:
a) Sorry, b) Excuse me. c) Repeat it, please.
9. Чтобы привлечь внимание человека, который попросил у вас посмотреть газету, а теперь уходит, унося ее с собой, вы скажете:
a) Watch out! b) Look here! c) May I interrupt you?
10. Когда кто-нибудь благодарит вас за подарок, вы отвечаете:
a) How kind of you. b) Enjoy yourself, c) I'm glad you like it.

Задание 2. К репликам из колонки А подберите подходящий ответ из колонки Б

А		Б
1. How are you?	a)	Speaking.
2. Can I use your pen for a moment?	b)	Oh, thanks.
3. Excuse me. That's my seat.	c)	Yes, here you are.
4. Could I speak to Mary?	d)	Thank you, I'm just looking.
5. What a nice dress!	e)	No, please do.
6. (At the department store) Can I help you?	f)	It's a pleasure.
7. Do you mind if I open the window?	g)	I'm busy at the moment.
	h)	Not at all.
	i)	Oh, is it? Sorry.
	j)	Fine, thanks.
	k)	Yes, you can.

Задание 3. Выразите свое согласие/несогласие со следующими утверждениями, поставив против номера утверждения:

«+» – верно; «-» – неверно; «0» – не знаю.

1. In Britain you should not ask how much someone earns.
2. Americans usually mean 'Yes' when they nod their heads.
3. In Britain you should say 'Good appetite' before starting to eat.
4. In the US it is considered rude to eat while walking.
5. Businessmen don't shake hands in Britain.
6. Among Canadians the hand shake tends to be firm, and a weak hand shake may be taken as a sign of weakness.
7. The title "Ms." is an abbreviation for "Miss" only.
8. The greetings "Hello/Hi" are considered very informal and are used only with good friends.
9. In Australia barbecues are favorite reason for gathering.
10. In the US/UK, people arrive early for business meetings, exams, concerts, or interviews.

11. In the US good friends and family members usually embrace, finishing the embrace with a pat or two on the back.
12. Invitations to dine at a Canadian home are very common.
13. In Australia politics and religion are taken very seriously, so expect some strong opinions if you discuss these topics.
14. The English still respect the tradition of men holding doors open for women and rising when women enter the room.
15. In the US the majority of meetings begins and ends with small talk.

**ПОЯСНЕНИЯ К ФОРМУЛАМ, ИСПОЛЬЗОВАННЫМ
ПРИ ОБРАБОТКЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ
МЕТОДАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ**

$M(x) = x$ – точечная оценка математического ожидания.

Доверительный интервал для математического ожидания

$$x - t_r \frac{S}{\sqrt{n}} \leq M(x) \leq X + t_r \frac{S}{\sqrt{n}},$$

$\gamma = 0,95$ – доверительная вероятность $\Phi(t_r) = 2\gamma$.

Из таблицы интегральной функции вероятностей $\Phi(t)$ определяем t_r при заданной γ : при $\gamma = 0,95$, $t_r = 1,96$; t – критерий Стьюдента:

$$t_n = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

где t_n – наблюдаемая величина, сравнивается с табличным значением f ;

x_1 – среднее значение переменной по одной выборке данных (до эксперимента);

x_2 – среднее значение переменной по другой выборке данных (после эксперимента);

S_1^2 – выборочная дисперсия первой переменной (по первой выборке);

S_2^2 – выборочная дисперсия второй переменной (по второй выборке);

n_1 и n_2 – число частных значений переменной в первой и второй выборках;

$\nu = n_1 + n_2 - 2$ – число степеней свободы.

Выборочное среднее определяется по формуле:

$$x = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

где x – выборочное среднее или среднее арифметическое значение по выборке;

n – количество испытуемых в выборке;

x_i – частные значения показателей у отдельных испытуемых.

Выборочная дисперсия определяется по формуле:

$$S^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - x)^2.$$

Таблица П4.1

Личностные коммуникативные качества, необходимые для межкультурного общения: результаты расчетов для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных (данные предварительного и заключительного диагностических «срезов»), по критерию Стьюдента для экспериментальных групп (вероятность допустимой ошибки 0,05).

Личностные качества	$n_1 = n_2$	X_1	X_2	S_1^2	S_2^2	$ t_n $	$t_{кр}$
Коммуникативные способности	78	1,88	2,16	0,79	0,67	2,03	1,64
Организаторские способности		2,05	2,28	0,74	0,51	1,81	
Способность выслушать собеседника		1,97	2,22	0,54	0,53	2,12	
Наблюдательность в отношении невербального поведения		1,91	2,06	0,11	0,16	2,53	
Поликоммуникативная эмпатия		2,01	2,35	0,17	0,28	4,48	
Усредненный показатель		1,96	2,17	0,47	0,52	1,86	

Итак, по всем показателям $|t_n| > t_{кр}$, следовательно, гипотеза $H_0: M(X_1) = M(X_2)$ отвергается. Следовательно, $H_0: M(X_1) < M(X_2)$ значимо.

Таблица П4.2

Результаты расчетов для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных (данные предварительного и заключительного диагностических «срезов»), по критерию Стьюдента для экспериментальных групп (вероятность допустимой ошибки 0,05).

Критерии	$n_1 = n_2$	X_1	X_2	S_1^2	S_2^2	$ t_n $	$t_{кр}$
Мотивационно-ценностный	78	1,79	2,32	0,27	0,35	5,96	1,64
Содержательный		1,67	2,35	0,38	0,41	6,73	
Коммуникативно-поведенческий		1,27	2,24	0,46	0,44	8,98	
Совокупный показатель		1,64	2,28	0,38	0,41	6,34	

Итак, по всем показателям $|t_n| > t_{кр}$, следовательно, гипотеза $H_0: M(X_1) = M(X_2)$ отвергается. Следовательно, $H_0: M(X_1) < M(X_2)$ значимо. Таким образом, полученные данные могут служить доказательством того, что произошедшие изменения не случайны, а являются следствием целенаправленного педагогического воздействия.

Научное издание

*Меркулова Людмила Петровна,
Киреева Ирина Анатольевна,
Якушева Татьяна Сергеевна*

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Редактор Н.С. Куприянова
Компьютерная верстка Е.С. Кочеулова

Подписано в печать 12.10.2015. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 11,0.
Тираж 500 экз. Заказ . Арт. – 1/2015.

федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный аэрокосмический
университет имени академика С.П. Королева
(национальный исследовательский университет)» (СГАУ)
443086, Самара, Московское шоссе, 34.

Изд-во СГАУ. 443086, Самара, Московское шоссе, 34.

ДЛЯ ЗАМЕТОК