

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

НЕСТЕРОВА ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В
УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Специальность 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание научной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор А.В. Рогова

Чита – 2018

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа	16
1.1. Разработка проблемы формирования межкультурной компетенции в философской и психолого-педагогической литературе	16
1.2. Сущность и особенности процесса профессиональной социализации личности.....	38
1.3. Обоснование педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа	58
Выводы по первой главе	94
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа	97
2.1. Выявление и диагностика уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа	97
2.2. Реализация педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа	117
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа ...	139
Выводы по второй главе	152
Заключение	155
Библиографический список	159
Приложения	177

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время в период глобализации, политической и экономической интеграции, развития средств массовой коммуникации, увеличения межкультурных контактов и образовательных обменов на разных уровнях остро обозначился один из важнейших вопросов современной системы педагогического образования – вопрос подготовки педагогических кадров, способных к освоению и утверждению их социокультурных ценностей в профессиональной деятельности.

Реализация этой задачи отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования и профессиональном стандарте «Педагог» (2017 г.), где подчеркивается необходимость формирования у будущих учителей способности к межличностному общению, в том числе, посредством изучения иностранного языка. Важность развития данной способности актуализируется и в связи с присоединением России к молодежному движению WorldSkills («Молодые профессионалы»), международное значение которого акцентируется на государственном уровне.

Специфика обучения в педагогическом колледже состоит в том, что оно предполагает не только предметную подготовку специалиста, но и создание условий для личностной, культурной и национальной самоидентификации, позволяющих успешное вхождение в социокультурную жизнь общества. Для решения этой проблемы значимое место в образовательном процессе педагогического колледжа отводится вопросам профессиональной социализации.

Рассмотрению феномена социализации с позиции философии и социологии посвящены труды таких ученых, как Ф. Гиддингс, Э. Дюргейм, П. Сорокин, У. И. Таллмен и др. Различные аспекты социализации в отечественной педагогике и психологии изучали Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин и многие другие.

Вопросы профессиональной социализации, ее факторы и этапы также рассматривали многие зарубежные (А. Маслоу, Дж. Мид и др.) и отечественные ученые (А.Ф. Амиров, Н.Ф. Голованова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, А.И. Ковалева, И.С. Кон, А.И. Мищенко, А.В. Мудрик, А.Д. Сазонов, В.А. Сластенин, Э.Ш. Хамитов, Е.Н. Шиянов и др.).

Профессиональная социализация в педагогическом колледже – это системный и многоаспектный процесс профессионального становления личности студента путем освоения и активного воспроизводства социально-профессионального опыта, базирующегося на профессионально значимых установках и ценностях, социальных нормах, реализуемых в общении и деятельности в специально созданных педагогических условиях.

Все перечисленные качества личности соотносятся с трудовыми функциями и необходимыми умениями, обозначенными в профессиональном стандарте и международном стандарте WorldSkills, что в значительной степени может быть обеспечено на основе сформированной межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации.

Формирование межкультурной компетенции у представителей разных культур оказалось предметом исследований таких наук о человеке и обществе, как история, культура, социальная и культурная антропология, этнология, социология, кросс-культурная и социальная психология. Понятие данного феномена раскрыто в зарубежной науке в теории культур (Р. Бенедикт); теории культурного шока (С. Бочнер, А. Фарнхам); концепции ценностных ориентаций личности (М. Рокич); теории национального характера (С. Клакхон, Ф. Стродбек, Т. Кнутсон), в исследовании различных аспектов компетентности личности (Дж. Алмонд, Г. Ауэрнхаймер, Дж. Равен, П. Роджерс) и др.

Проблему формирования межкультурной компетенции рассматривали отечественные ученые Т.Н. Астафурова, Е.Е. Боровкова, Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, И.А. Зимняя, М.С. Каган, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, И.И. Халеева и другие.

Несмотря на огромный интерес к проблеме формирования межкультурной компетенции и разноплановый характер исследований, связанных с процессом профессиональной социализации личности, недостаточно разработанными, на наш взгляд, остаются важные вопросы, раскрывающие взаимосвязь этих двух важных феноменов (межкультурной компетенции и профессиональной социализации личности), и отсутствует их междисциплинарное осмысление, что обусловлено существующими **противоречиями**:

- между потребностью современного общества в личности, готовой к межкультурному и социальному диалогу, и недостаточной теоретической разработанностью подходов к формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа;

- между имеющимся массивом психолого-педагогических научных трудов о межкультурной компетенции и профессиональной социализации и недостаточной разработанностью теоретических аспектов взаимосвязи данных феноменов;

- между необходимостью формирования у студентов межкультурной компетенции и отсутствием педагогического обеспечения этого процесса в условиях профессиональной социализации.

Выделенное противоречие выявило **проблему исследования**, которая заключается в определении и реализации педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Актуальность и научно-практическая значимость проблемы, ее теоретическая и методическая неразработанность обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа».

Объект исследования: профессиональная социализация студентов в образовательном процессе педагогического колледжа.

Предмет исследования: процесс формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Цель исследования: определить, теоретически обосновать, экспериментально проверить и реализовать педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

В соответствии с проблемой, предметом, целью исследования были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Раскрыть состояние разработанности проблемы формирования межкультурной компетенции в философской и психолого-педагогической литературе.

2. Выявить сущность и особенности процесса профессиональной социализации личности студентов педагогического колледжа.

3. Обосновать педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, определить критерии и уровневые показатели формирования изучаемого феномена.

4. Реализовать и проверить опытно-экспериментальным путем результативность педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Ограничение: формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов реализуется на занятиях по иностранному языку и в ходе неформального образования.

Гипотеза исследования: формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа **будет результативно**, если реализуется следующее педагогическое обеспечение:

- актуализируется социокультурный потенциал содержания обучения иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills;

- будут использованы расширяющие сферу межкультурного общения современные интерактивные технологии для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов;

- создается диалогически насыщенное пространство неформального образования, позволяющее осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Методологическую основу исследования составили

- положения системно-деятельностного подхода, учитывающие роль и значение видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения (Б.Г.Ананьев, Л. Берталáнфи, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.);

- положения культурологического подхода, обеспечивающие изучение теоретических основ развития языковой личности в процессе освоения языка и культуры и обоснование коммуникативно-диалогической сущности культуры; концентрирующие внимание на ценностно-ориентационном содержании образования средствами изучаемого языка; исследующие диапазон социализирующего воздействия иноязычного общения студентов (Van Ek J., М.М. Бахтин, В.С. Библер, И.Л. Бим, Г.И. Богин, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Гальскова, С.И. Гессен, Г.В. Елизарова, М.С. Каган, Л.Н. Коган, Ю.М. Лотман, Е.И. Пассов, А.В. Рогова, В.В.Сафонова, П. Сорокин, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, Г.И. Чижакова и др.).

В качестве **теоретической основы исследования** выступили следующие положения:

- концептуальные положения теории социализации (Г.М. Андреева, Л.Г. Пак, В.А. Петровский и др.);

- основополагающие идеи отечественных ученых о содержании, параметрах и критериях профессиональной социализации (Г.М. Андреева, П. Сорокин, Р.М. Шамионов и др.);

- психологические теории развития личности в юношеском возрасте (И.С. Кон, А.В. Мудрик, И.А. Зимняя, Д.И. Фельдштейн);

- концептуальные положения теории развития личности как субъекта деятельности и общения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев);

- теории культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ж. Бодрийяр, М.С. Каган, Ю.М. Лотман, В.М. Межуев, П. Сорокин и др.);

- исследования в области компетентностного подхода, компетентностей и компетенций (В.А. Адольф, Т.М. Балыхина, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, Т.В. Иванова, Е.А. Коган, В.В. Краевский, А.А. Пинский, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Д. Хаймс, Н. Хомский, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.);

- исследования по проблемам общения и коммуникации, формированию коммуникативной культуры (Б.Г. Ананьев, И.И. Барахович, М.М.Бахтин, В.М.Бехтерев, В.С. Библер, Т.Ц. Дугарова, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, В.Н. Мясищев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, М.И. Шилова и др.).

- исследования по проблемам межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции (Alvino E. Fantini, Van Ek J., Milton J. Bennett, A. Knapp-Pottohoff, H. Ned Seelye, R.S. Hanvey, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, В.И. Петрищев, В.В.Сафонова, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Т.В. Фуряева, И.И. Халеева, Т.К. Цветкова и др.);

- теории языковой личности (Г.И. Богин, И.И. Халеева, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Л.П. Крысин, В.П. Фурманова и др.);

- исследования специфики обучения иностранному языку (И.М. Берман, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, С.Е. Каплина, Г.А. Китайгородская, Р.К. Миньярд-Белоручев, Е.И. Пассов, Н.В. Языкова);

- исследования в области совершенствования образовательного процесса на основе технологизации (В.П. Беспалько, Л.М. Митина, Г.К. Селевко и др.);

- теории непрерывного образования (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.Г. Кузнецова, Н.Н. Лагусева, Е.П. Тонконогая, И.Д. Чечель и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**: теоретические (изучение и теоретический анализ философской, психологической, педагогической и социально-педагогической литературы, диссертационных работ по проблеме исследования, научных материалов и публикаций периодической печати; систематизация, классификация, сравнительный анализ); эмпирические (организация и проведение педагогического эксперимента, тестовые задания, диагностика, наблюдение); а также математические (регистрация полученных данных, метод математической обработки результатов экспериментального исследования).

Экспериментальная база исследования: Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Читинский педагогический колледж», г. Чита, Забайкальский край. На различных этапах опытно-экспериментального исследования принимали участие 135 студентов специальности «Преподавание в начальных классах» и 4 преподавателя.

Основные этапы исследования. Опытное-экспериментальное исследование осуществлялось с 2012 – 2016 гг. и проводилось в три этапа.

I этап (2012 -2013 гг.) был посвящен изучению отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования, разработке понятийного аппарата, уточнению критериев, показателей и уровней сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, разработке программы педагогического эксперимента.

II этап (2013 – 2016 гг.) включал проведение констатирующего эксперимента с целью анализа сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа; проведение формирующего эксперимента, во время которого проводились занятия по иностранному языку, обладающие содержанием социокультурной направленности, реализовывались современные интерактивные технологии, создавалось диалогически насыщенное пространство неформального

образования; проведение контрольного эксперимента; систематизацию и анализ полученных в ходе эксперимента данных

III этап (2016–2017 гг.) включал обработку результатов опытно-экспериментального исследования, обобщение и систематизацию материалов исследования, формулировку выводов, оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

- уточнена в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и охарактеризована межкультурная компетенция, основанная на знаниях, умениях, и способности осуществлять межкультурное общение в процессе взаимодействия с представителями других культур для приобретения социокультурного опыта и активного воспроизводства социокультурных связей;

- доказано наличие взаимосвязи между феноменами «межкультурная компетенция» и «профессиональная социализация личности», определено их общее проблемное поле, представленное межличностным и межкультурным взаимодействием, направленным на достижение взаимопонимания между участниками диалогового общения и включения человека в систему социально-профессиональных отношений;

- подтверждено, что гармонизация ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills содействует обогащению содержания процесса формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа;

- доказано, что результативности процесса формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов способствует реализация педагогического обеспечения, представляющего собой актуализацию социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку на занятиях по иностранному языку, использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий и создание диалогически насыщенного пространства неформального образования;

- разработано содержание междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе», способствующее формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научного знания об особенностях формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа; в раскрытии принципов реализации компонентов педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов; в разработке и содержательном наполнении критериальной базы, которая включает критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Практическая значимость исследования. Обобщенный на теоретико-методологическом уровне опыт формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов позволит обогатить образовательные программы и спецкурсы, реализуемые в педагогическом колледже; материалы исследования могут быть использованы в лекциях на курсах повышения квалификации преподавателей иностранных языков и учителей начальных классов; экспериментальные материалы могут найти применение в практической деятельности педагогов, психологов, классных руководителей, социальных работников учреждений среднего профессионального образования; созданный и введенный в профессиональный модуль «Преподавание по программам начального общего образования» междисциплинарный курс «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» позволит выпускнику педагогического колледжа – будущему учителю начальных классов самостоятельно планировать, выстраивать и практически осуществлять процесс формирования межкультурной компетенции у младших школьников.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается корректным выбором исходных методологических позиций и теоретических положений, лежащих в основе исследования; комплексным использованием теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, предмету, цели, задачам исследования; достаточным объемом эмпирических данных, полученных автором в процессе исследования; практической работой автора в системе среднего профессионального образования в должности преподавателя иностранных языков.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Межкультурная коммуникация, обозначая процесс обмена и передачи информации посредством использования языковых средств, выступая атрибутом социокультурной жизни общества, в пространстве которой происходит взаимодействие и взаимосвязь между субъектами – носителями культуры на уровне межкультурного и межличностного общения. Межкультурная компетенция, являясь составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, представляет собой комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду осуществлять межкультурную коммуникацию, продуктивно владеть интерактивной стороной общения, обмениваться аффективно-оценочной и познавательной информацией для достижения конкретных результатов и создания гармоничных отношений между участниками межличностного и межкультурного общения в процессе изучения иностранного языка на учебных занятиях и в пространстве неформального образования студентов педагогического колледжа.

2. Профессиональная социализация как одна из сторон социализации личности, направленная на освоение индивидом определенных профессиональных знаний, умений и навыков, усвоение профессионального опыта, овладение ценностями профессионального сообщества актуализирует развитость коммуникативных компетенций. Близость механизмов межкультурного общения, основанного на формировании межкультурной компетенции, и социального общения, представленного в профессиональном

стандарте «Педагог», обуславливает их взаимосвязь и определяет их взаимовлияния и взаимодополнения для эффективного ответа на вызовы времени

3. Становление языковой личности как феномена глобализирующего мира со все расширяющимися межкультурными и межпредметными контактами предлагает рассмотрение межкультурной компетенции как компетенции, приобретающий надпредметный характер, формируемой не только в ходе изучения иностранного языка, но и в целостном процессе профессиональной социализации, усиливающим ее онтологическую направленность, находит отражение в ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах», профессиональном стандарте «Педагог» и международном стандарте WorldSkills, базируется на использование современных интерактивных технологий, единстве формального и неформального образования при изучении иностранного языка студентами педагогического колледжа.

4. Педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов отражают содержательно-технологическую характеристику образовательного процесса педагогического колледжа и включают критерии и показатели: личностно-когнитивный (развитие самосознания; проявление толерантности; наличие языковых знаний и знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, наличие профессионально-ориентированных знаний), ценностно-смысловой (значимость профессионально-ориентированных ценностей; наличие культурной идентичности) и коммуникативно-деятельностный (наличие диалогового общения; наличие способности к успешному межкультурному диалогу; развитая профессиональная саморегуляция), а также уровни (элементарный, базовый, продвинутый) сформированности исследуемого феномена.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода работы по теме исследования. Основные положения, выводы и результаты исследования обсуждались:

на Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности» (Тамбов, 2013); на Международной научно-практической конференции «Образовательная программа как инструмент повышения качества образования в образовательной организации» (Чита, 2013); на XIV Международной научно-практической конференции студентов среднепрофессионального образования (с участием студентов, аспирантов и преподавателей среднеспециальных и высших учебных заведений) (Чита, 2014); на X Международной молодежной научно-практической конференция «Филологическое образование и современный мир» (Чита, 2014); на XIV Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания» (Москва, 2015);

на X Всероссийских с международным участием научных Далевских чтениях молодых исследователей (Канск, 2013); на Региональной с международным участием научно-практической конференции преподавателей и студентов «Студент. Образование. Общество XXI века: вызовы будущего» (Чита, 2014); на региональном конкурсе Лучших учителей Забайкальского края (победитель конкурса - получение гранта губернатора Забайкальского края (Забайкальский край, 2013); на Первых краевых Макаренковских педагогических чтениях (Чита, 2014); на республиканской научно-практической конференции «Проблемы совершенствования подготовки специалиста в современных условиях» (Улан-Удэ, 2014); в выступлении на заседаниях круглого стола «Проблемы духовно-нравственного образования и воспитания детей и молодежи» в рамках IV и V Забайкальских рождественских образовательных чтений «Традиции и новации: культура, общество, личность» (Чита, 2014 - 2015); на Третьих Забайкальских педагогических чтениях при региональной общественной организации «Забайкальское педагогическое общество» (Чита, 2016);

в публикациях реферируемых журналов «Ученые записки ЗабГУ» серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения» (Чита, 2014), «Школа будущего» (Москва, 2016), «Среднее профессиональное образование»

(Москва, 2017), «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки» (Москва, 2017), «Известия Южного федерального университета. Педагогические науки» (Ростов-на-Дону, 2017); на педагогических гостиных «Организация самостоятельной работы студентов на занятиях и во внеурочной деятельности» (Чита, 2014) и «Реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов» (Чита, 2015); на семинарах международного фестиваля «Студенческая весна Стран ШОС» (Алханай, 2014); в Летней школе молодого педагога-исследователя (о. Арахлей, 2015); на семинаре «Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения эффективности и качества работы со студентами в процессе их социализации» (Чита, 2015); в процессе работы Региональной инновационной площадки по теме «Инновационная модель реализации формального, неформального и информального образования на основе медиадидактики (в условиях Регионального ресурсного центра) ГПОУ «Читинский педагогический колледж» (с 2012 по 2016 г.г.);

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Текст иллюстрирован таблицами и диаграммами.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа

1.1. Разработка проблемы формирования межкультурной компетенции в философской и психолого-педагогической литературе

Цель данного параграфа – раскрыть сущностные характеристики понятий «общение» и «коммуникация», «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация», уточнить их сходство и различия; проанализировать определения и содержание межкультурной компетенции; раскрыть состояние разработанности проблемы формирования межкультурной компетенции в философской и психолого-педагогической литературе.

Процессы интеграции и расширения сфер межкультурного взаимодействия являются новыми тенденциями развития современного общества. Все сферы жизнедеятельности человека - политическая, экономическая, культурная, бытовая - оказались охваченными этими процессами. Исследования представителей разных наук показывают зависимость успешности взаимодействия человека с представителем другой культуры от языковых и речевых умений, знания особенностей культуры, практического опыта межкультурного общения.

Всякой культуре для полноценного развития необходимо взаимодействие. Однако разные культуры могут взаимодействовать по-разному: более слабая культура может исчезнуть под давлением более сильной или уступить в процессе глобализации, насаждающей усредненную, базирующуюся на потребительских ценностях, культуру и т.п. Диалог культур, составляющий благоприятную основу для развития межнациональных отношений, всегда предполагает открытость культур друг другу, уважение чужой культуры, признание права каждой культуры отличаться от других.

Понятие «диалог культур» приобрело важное культурологическое значение в работах М.М. Бахтина и В.С. Библера. М.М. Бахтин считал, что только в

диалоге культура, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою ограниченность и односторонность, культура приближается к пониманию себя самой. Культура не может существовать изолированно: глубже и полнее раскрывает себя одна культура в глазах другой культуры, один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом. При таком диалоге культур не происходит смешивания или слияния, а наблюдается сохранение единства и целостности, взаимное обогащение [15].

В.С. Библер, последователь М.М. Бахтина, продолжил развитие идеи диалога культур, считая культуру формой бытия и непрерывного общения представителей различных культур в контексте целых исторических эпох. Такая культура, по мнению философа, способна жить и развиваться как культура только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими культурами, также ориентированными на выход за свои пределы [21]. Через освоение культуры, считает ученый, происходит самоидентификация личности, культурная унификация которой является основной духовно-нравственной проблемой современности, возникающей в условиях социокультурной глобализации.

О «взаимной заинтересованности» участников диалога культур и самих культур писал Ю.М. Лотман, известный литературовед и культуролог: "...для выработки общего языка каждый из участников ситуации стремится перейти на "чужой" язык..." [89, с.194]. В контексте семиотического подхода он рассматривал явление культуры как текст, т.е. как совокупность знаковых систем, которые обладают определенным значением. Познание этого текста, по мнению Ю.М. Лотмана, ведет к познанию и расшифровке культуры.

В своих работах Ю.М. Лотман рассматривает развитие любой культуры не только в ситуации диалога с другими культурами, в «постоянном притекании текстов извне», но и результаты диалога видит в «не тождественных, но пересекающихся множествах». Поступающие извне тексты в начале акта коммуникации имеют облик «чужих», затем в процессе взаимовлияния культур, они усваиваются, после чего культуры меняются ролями: «культура-преемник, в

пространство которой переместился общий центр семиосферы, переходит в позицию культуры-передатчика и сама становится источником потока текстов, направляемых в другие, с ее позиции периферийные, районы семиосферы» [89, с. 54].

Когда идет речь о взаимодействии культур понятия "диалог" и "общение" употребляют очень часто как синонимы, т.к. данные феномены обладают единым механизмом существования. Для наиболее полного рассмотрения взаимодействия представителей разных культур рассмотрим процессы общения, которые, играя чрезвычайно важную роль в жизни человека, привлекают внимание исследователей из разных научных областей: философов, психологов, педагогов, социологов, культурологов, лингвистов и др.

В отечественной науке вопросы общения, взаимного влияния людей друг на друга занимали одно из основных мест в социальных и психологических теориях. В.М. Бехтерев, яркий представитель отечественной психологии, внес огромный вклад в разрешение этого вопроса и был одним из первых, кто проводил комплексное изучение человека уже в конце XIX. «...Люди, выросшие в общении с более разнообразным кругом лиц, являются более развитыми по сравнению с людьми, которые проводят жизнь вдали от общества», - писал ученый [20, с. 78]. Таким образом, общение у него является механизмом организации людей в группы, способствующим успешной их социализации в обществе.

В.М. Бехтерев выделяет такие специфические виды общения как подражание и внушение и, на их примере, рассматривает функции и социальную роль общения. По мнению ученого, становление личности невозможно без подражания, которое само «черпает свой главный материал из общения с себе подобными, между которыми благодаря сотрудничеству развивается род взаимной индукции и взаимовнушения» [20, с. 81].

В рамках нашего исследования важно изучение В.М. Бехтеревым роли различных средств общения в организации межличностного взаимодействия людей, а именно: зрительных, слуховых, тактильных, моторных и т.п. Все

вышеперечисленные средства общения, включенные в настоящее время в группу паралингвистических, невербальных характеристик общения, имеют большое значение для успешной межкультурной коммуникации.

Исследования в области такого феномена как общения продолжаются в работах его последователей В.М. Бехтерева – Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева.

Б.Г. Ананьев, определяя личность объектом и субъектом исторического процесса и современности, указывает на тесную взаимосвязь личности, прежде всего, с людьми своего класса, общественного слоя, профессии. Он раскрывает социальную ситуацию развития личности посредством взаимодействия ее с такими социальными ситуациями, как социальные институты, средства массовой коммуникации и люди [5]. Нам близка идея ученого об осознании личности своего статуса в обществе лишь в рамках общественной функции человека в социуме, в процессе профессионально-трудовой деятельности.

Личность, с точки зрения В.Н. Мясищева, выступает изначально как некое «диалогическое» образование, как результат общения и взаимоотношения личности с другими людьми. Внутренние отношения личности к окружающим ее людям и действительности, сформированная социальная направленность определяются реализующимся в процессе общения индивидуальным опытом внешних значимых для человека отношений с другими людьми. Взаимоотношения между людьми отражаются в личностных переживаниях и поведении человека и характеризуются силой эмоций, степенью интереса, желанием и потребностью в общении [108].

Активное изучение процесса общения продолжалось во второй половине XX века. Так, в 1950-е годы большой научный интерес вызывали способы формализации сообщения, передача информации от одного адресанта к другому, кодирование и декодирование сообщения. Исследуемое в рамках новых наук, кибернетики и информатики, сообщение рассматривалось как односторонний информационный процесс, в связи с чем, определения общения в областях этих

наук сводились лишь к идее передачи информации от автора к адресату, т.е. к монологическому высказыванию.

В 1960-е годы XX века разные аспекты процесса общения заинтересовали лингвистов и психологов, акцентировавших внимание в основном на социальные и психологические стороны общения, на специфике речевого поведения, на семантической интерпретации коммуникативных актов. Общение, с точки зрения ученых, подразумевает диалог при помощи языковых знаков, дружеские или деловые взаимоотношения. Сосредоточив внимание на психологической стороне участников общения, особенностях речевой деятельности, образцах речевого поведения, исследователи практически не рассматривали механизмы общения.

В 1970-е годы представители социологических наук, анализирующие социальную сущность общения, начали изучать разные способы общения. Под понятием «общение» они подразумевали результат функционирования общества, развития и становления личности, взаимодействия людей, принадлежащих к общественным институтам. В это же время в рамках социолингвистики и психолингвистики появился культурологический и логико-семиотический интерес к феномену общения, в результате чего само общение понималось как явление той или иной культуры, а коммуникативный акт связали с межличностным и межкультурным общением.

Зарубежные исследователи, изучая процесс общения, используют понятие «коммуникация», который позже был принят и отечественными учеными. Термины «общение» и «коммуникация» во многих отечественных исследованиях рассматриваются как равнозначные. Так, С.Г. Тер-Минасова приводит примеры определения из словаря: «Коммуникация - это акт общения между двумя и более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц», «Коммуникация - сообщение, общение», используя эти понятия как синонимы: «Его Величество Общение (или Ее Величество Коммуникация) правит миром...» [155, с. 21]. В.П. Фурманова, рассматривающая общение как «процесс передачи и приема информации» [169, с. 33], и А.А.

Леонтьев, ставящий между общением и коммуникацией знак равенства: «В самом общем смысле общение, или коммуникация – это ...» [86, с.54], не разграничивают данные понятия. Аналогичной точке зрения на понимание явлений общения и коммуникации придерживаются И.А. Зимняя, Н.Б. Лебедева, Б.Ф. Ломов, Е.И. Рогов и др.

Обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов обозначаются в англоязычной лингвистической литературе термином «коммуникация» и соотносятся с синонимичным смыслом общения. В то же время, понятие «общение» указывает не только на процесс обмена информацией, но и мыслями и эмоциональными переживаниями. Однако данное утверждение не раскрывает отличие между общением и коммуникацией и поддерживается только теми лингвистами, которые акцентируют внимание на актуализации коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях в процессе общения.

В социологической и психологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как явления пересекающиеся, но несинонимической вариативности. Появившийся в научных исследованиях в начале XX века термин «коммуникация» обозначает средства связи любых объектов духовного и материального мира, передачу информации от человека к человеку. Под общением понимается обмен аффективно-оценочной или познавательной информацией при межличностном взаимодействии людей. Общение при этом выполняет две основные функции: контактную, которая призвана удовлетворить потребность индивида в контакте с другими людьми, и воздейственную, которая проявляется в стремлении человека воздействовать на своего партнера по общению. Таким образом, общение, в отличие от коммуникации, означает обмен мнениями, взглядами, чувствами, настроениями, а также воздействие, согласие либо несогласие.

Существует мнение, что основной категорией является коммуникация, которая осуществляется между людьми в форме общения посредством обмена

знаками, сообщениями. В противоположной же трактовке «общения» и «коммуникации» превалирующим понятием считается общение, в структуре которого выделяются коммуникация как обмен информацией, интеракция как организация взаимодействия и воздействия и перцепция (эмоциональное восприятие) как основа взаимопонимания. Коммуникация в вышеописанном сравнении выступает в качестве посредника между личной и общественно значимой информацией. Несмотря на внешние различия исследуемых понятий, основной акцент делается на особенность перевода процесса передачи и восприятия информации отдельной личностью в социально значимый процесс личного и общественного воздействия.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что понятиям «общение» и «коммуникация» свойственны как общие, так и отличительные признаки. Сопоставление с процессами обмена и передачи информации посредством использования языковых средств является их общим признаком. Различия обусловлены узким и широким пониманием объема содержания этих понятий. Общению свойственны не только передача и усвоение определенных сообщений, но и деятельность, направленная на развитие восприятия одного человека другим, на организацию межличностного взаимодействия и на всестороннее развитие эмоционально окрашенных отношений.

Здесь уместно сослаться на размышления И.И. Барахович, которая дает обобщенное определение коммуникации и общения, считая их процессуальной деятельностью, которая интегрирует социальные, культурные и другие стороны существования человека, в которой проявляются его интеллектуальные, культурные, этнические характеристики, в которой демонстрируются ценностные ориентации, идентичность человека как социальной личности, особенности мировоззрения и концептуальность мышления [14, с. 25].

Вместе с тем, если говорить об общении людей, представляющих разные культуры и говорящих на иностранном языке, следует согласиться с мнением Г.В. Елизаровой, которая считает, что система знаний в области культуры страны

изучаемого языка будет различной для его носителя и для того, кто использует язык в качестве иностранного, несмотря на общность кода – одного языка [56, с.6]. В этом случае коммуникация на иностранном языке может привести к «эффекту смысловых ножниц», как к «общению, так и разобщению» [56, с.7]. Подобно тому, как общение вообще отличается от процесса коммуникации, так и межкультурное общение при более внимательном рассмотрении имеет существенные различия с межкультурной коммуникацией.

Термин «межкультурная коммуникация» впервые был употреблен Э. Холлом и В. Трейгер в 1954 году в их книге «Культура как коммуникация». В 1959 году в своей широко известной работе «Немой язык» Э. Холл рассмотрел основные идеи и положения межкультурной коммуникации, показав связь коммуникации с культурой [176]. Появившиеся в то же время, наряду с понятием «межкультурный», слова «кросскультурный» и «мультикультурный», «поликультурный» считались синонимами, однако наибольшую популярность приобрел термин «межкультурный».

Таким образом, в межкультурной коммуникации участвуют отправитель и получатель сообщения, принадлежащие к разным культурам и осознающие культурные отличия друг друга. Межкультурная коммуникация, являясь одновременно и процессом межличностного взаимодействия, по мнению ученых, всегда сопровождается множеством проблем, связанных с представлением своей и восприятием чужой культуры. Успешность межкультурной коммуникации как процесса обмена информацией на уровне межличностного взаимодействия зависит от доступности, понятности и ценности поступающей информации, а также от личной симпатии/антипатии, авторитетности, социального статуса говорящего.

С нашей точки зрения, отличие межкультурного общения от межкультурной коммуникации в том, что в ходе межкультурного общения происходит не просто передача и усвоение информации, а создание ситуаций, которые направлены на формирование восприятия одного участника

взаимодействия другим, на выстраивание межличностных отношений и на всестороннее их дальнейшее развитие.

Межкультурное общение, считает Г.В. Елизарова, представляет собой процесс, в результате которого собеседниками создается единообразное значение речевых действий, совершаемых поступков, происходящих событий, являясь для них общим явлением. При таком виде общения, по мнению Ю.М. Лотмана, поток информации увеличивается, трансформируется, переформулируется в других категориях, а с точки зрения М.С. Кагана, происходит выработка новой информации для общающихся людей и рождение их общности [64; 60]. Е.И. Пассов, российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования, под «общением» понимает «столкновение двух позиций, которое рождает нечто новое – новые знания, мысли, чувства, новую интенцию» [116, с.62].

На основании сказанного межкультурное общение следует рассматривать как совокупность разных форм общения между индивидами и группами, которые принадлежат к разным культурам в общем смысле этого понятия. В процессе межкультурного общения происходит создание нового и единого значения для всех участников общения, требующего наличия обратной связи и совместной деятельности, что и становится своеобразным пространством социализации личности.

В результате анализа работ отечественных и зарубежных исследователей можно сделать вывод о том, что вопросы межкультурных взаимоотношений в настоящее время достаточно подробно рассмотрены. Так, в XX веке проводятся исследования в области межкультурного общения, ценностных ориентаций, культурных ценностей, моделей и диалога культур, культурного шока и др. (Т.М. Балыхина, Ж. Бодрийяр, А. Вежбицкая, Н. Винер, Е.М. Верещагин, Р. Коллинз, В.Г. Костомаров, М. Маклюэн М. Фуко, И.И. Халеева, Э. Холл, К. Шеннон, У.Р. Эшби и др.).

Результатом эффективного межкультурного общения, по мнению многих ученых, являются продуктивность взаимоотношений и достижение взаимовыгодных результатов. Результативное взаимодействие с представителями другой культуры можно определить как межкультурный уровень, которым обладает человек со способностями к иноязычному общению. Эти способности, в свою очередь, характеризуют человека, с точки зрения Елизаровой, как языковую личность.

Понятие «языковая личность» в отечественной методике ввел российский лингвист Ю.Н. Караулов [68]. Позже над ним работали Г.И. Богин, В.М. Богуславский, Л.П. Крысин, В.П. Фурманова и другие исследователи. В обобщенном виде языковая личность представляет собой «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [68, с.6].

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» формирование языковой личности не формулируется в качестве непосредственной задачи, а основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако нам близко убеждение И.И. Халеевой, полагающей, что в результате овладения иностранным языком обучающиеся проникают в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры народа, с которым осуществляют межкультурное общение, приобретая свойства языковой личности [172]. По мнению Н.В. Языковой, сущность коммуникативной компетенции заключается в межкультурности и грамотном диалоге культур [193]. Таким образом, в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции реализуется еще одна цель обучения языку – формирование языковой личности, осуществляющей взаимодействие на межкультурном уровне.

Иноязычная коммуникативная компетенция в современной лингвистике представлена двумя вариантами: Европейским и Российским. Российский вариант представлен языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенциями. Лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции входят в Европейский вариант. Сопоставление Европейского и Российского вариантов показывает, что компоненты иноязычной коммуникативной компетенции имеют много общего, однако в последнем можно отметить акцентирование внимания на социальной значимости рассматриваемой компетенции.

Различные теории иноязычной коммуникативной компетенции всегда являлись и являются предметом исследования как зарубежных (М. Canale, S. Savignon, M.S. Berns и др.), так и отечественных ученых (И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.). Такие подходы, как лингвистический, когнитивный, функциональный, бихевиористический сменяли друг друга в определении понятия «иноязычная коммуникативная компетенция».

Некоторые зарубежные исследователи (В.Н. Spitzberg, P. Kaikkonen) под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают общение между представителями субкультур одной и той же культуры, равно как и между представителями разных культур, они не рассматривают феномен иностранного языка как олицетворение культуры. В 1980 году М. Свейн и М. Канале, дав определение иноязычной коммуникативной компетенции как «синтезу знаний основных грамматических принципов, знания использования языка в социальных ситуациях для выполнения коммуникативных функций, и знания сочетания высказывания и коммуникативных функций в соответствии с принципами дискурса», ввели понятие «ситуативный контекст речевого взаимодействия» [205].

В иноязычной коммуникативной компетенции ученые выделяют следующие составляющие: грамматическую, дискурсную, социолингвистическую и стратегическую. А. Пальмер и Л. Бахман выделяют в вышеуказанной компетенции организационную и прагматическую компетенции, которые рассматривают формальные и функциональные аспекты общения [197].

В отечественной методике общепринятыми субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции считают языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Вместе с тем, для нашего исследования важна мысль А.А. Миролубова, который отмечает, что иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой способности и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны [100, с.43]. В русле этого утверждения высказывается В.В. Сафонова, полагающая, что иноязычная коммуникативная компетенция включает такие субкомпетенции как языковая, речевая и социокультурная, однако ее следует развивать в рамках глобальных проблем и умений, необходимых для выживания человечества [137, с.29].

Анализ исследований российских и зарубежных ученых показал, что все они признают многокомпонентность структуры иноязычной коммуникативной компетенции, результатом процесса формирования которой не является только овладение иностранным языком. Исследователи указывают, что взаимодействие представителей разных культур межкультурного общения не должно строиться по правилам общения, которые приняты в стране изучаемого языка и ее культуры [56, с. 219]. По нашему мнению, успешность общения следует оценивать с позиции межличностного понимания, а не с безупречного использования языковых и речевых форм. В некоторых рассмотренных определениях иноязычной коммуникативной компетенции не в полном объеме учитывается специфика иностранного языка как «представителя» системы культурных ценностей, на базе которых строится модель поведения носителей языка.

Политические, социальные и экономические преобразования, происходящие в последнее время в нашей стране, привели к значительным изменениям в сфере образования. Выпускник профессионального учреждения должен обладать такими знаниями, которые позволят ему создать целостную картину мира, такими навыками и умениями, которые помогут осуществлять различные виды деятельности – учебную, исследовательскую, трудовую и т.п. Особенностью современной профессиональной деятельности, по мнению С.Е. Каплиной, становится актуализация языковой подготовки: практическое владение иностранным языком способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста, а также предполагает умение осуществлять ознакомление с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии, ведение диалога с иноязычными коллегами и т.п. [67].

Более того, выпускник должен обладать ценностными ориентациями, критическим мышлением, творческим потенциалом, уметь использовать современные информационно-коммуникационные технологии, быть готовым к межличностному и межкультурному общению на разных уровнях и в разных ситуациях [100, с.39]. Вопросы, возникающие в процессе обучения иностранному языку, приобрели новые приоритеты, т.к. владение иностранным языком является одним из условий успешной демонстрации уровня подготовки по специальности в рамках чемпионата профессионального мастерства WorldSkills, а значит и востребованности выпускника на рынке труда.

По мнению Г.В. Елизаровой, в процессе обучения иностранным языкам обучающиеся должны приобретать не только знания языка и формировать свои речевые умения, стремясь к образцовой учебной речи на иностранном языке, но и становится «саморазвивающимся эмоционально зрелым интеллектуально-познавательным организмом, способным справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения ...» [56, с.6]. Таким организмом является языковая личность, которая способна эффективно

осуществлять общение с представителями чужой культуры, достигая при этом взаимовыгодных результатов.

Для осуществления успешного межкультурного общения языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией, которая, по определению Г.В. Елизаровой, является «компетенцией особой природы, основанной на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [56, с.32].

Проблему формирования межкультурной компетенции рассматривали отечественные ученые Т.Н. Астафурова, Е.Е. Боровкова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Е.И. Пассов, А.П. Садохин, И.И. Халеева и другие.

Российский педагог Т.Н. Астафурова в своих работах говорит о возросшей потребности общества в специалистах, успешно владеющих иностранным языком. Культурологические и лингвосоциопсихологические знания об иноязычном обществе, с ее слов, создают широкий контекст межкультурного общения, формируют готовность к эффективному межкультурному деловому общению [11]. Е.Е. Боровкова акцентирует внимание на перестройке среднего профессионального образования, в рамках которой должна происходить интеграция личности в систему мировых культур через уважение традиций и обычаев своего и других народов, через стремление найти взаимопонимание с людьми любой национальности [5]. А.П. Садохин считает межкультурную компетенцию свойством личности, которое позволяет представителям разных культур, формируя единое социокультурное пространство и создавая общие культурные ценности, успешно осуществлять совместную деятельность [32].

Изучением различных аспектов вышеуказанной компетенции занимались зарубежные ученые (P.S. Adler, A. Varro, M. J. Bennet, S. Jordan, Knapp-Potthoff A C. и др.).

П. Адлер, как одну из составляющих межкультурной компетенции, рассматривает общечеловеческие ценности, позволяющие быть "мультикультурным", а человека, обладающего этой компетенцией, он называет «человеком будущего». Американский ученый-культуролог М. Беннет, описывая модель освоения чужой культуры, делает акцент на толковании и чувственном восприятии культурных различий, выделяя, тем самым, в межкультурной компетенции знания межкультурной разницы [199].

А.Г. Асмолов, А.Т. Ван Дейк, В.В. Кабакчи, Е.С. Кубрякова, С.Г. Тер-Минасова весомый вклад привнесли в разработку вопроса взаимосвязи и взаимовлияния коммуникации, компетенции и толерантности. Так, работы А.Г. Асмолова посвящены проблеме формирования толерантных отношений и толерантного сознания [10]. В.В. Кабакчи уделяет большое внимание психологическим и социокультурным особенностям личности, способствующим преодолению барьеров в межкультурной коммуникации [26]. Советский и российский лингвист С.Г. Тер-Минасова настаивает на необходимости тщательного и глубокого соизучения языка и мира носителей иностранного языка, образа жизни, культуры, менталитета, т.к. реальное общение определяется знанием культурной и социальной жизни говорящих на ином языке [155].

В авторских методиках и учебниках П.Б. Гурвич, Т.М. Дридзе, Г.В. Елизаровой, Л.А. Каревой, Т.В. Мухаевой, В.В. Ощепкова, В.В. Сафоновой, Г.Д. Томахин, В.П. Фурмановой, носящих прикладной характер, представлены практикумы и тренинги, которые направлены на организацию эффективной коммуникации посредством формирования практических навыков и умений.

В научной концепции Т.М. Дридзе описан метод интенционального анализа процессов общения, пути достижения взаимопонимания между людьми, способы создания диалогического пространства между коммуникантами [54].

Г.В. Елизарова в своем диссертационном исследовании на основе многолетнего опыта зарубежных методистов и лингвистов создала систему интегрированных заданий, направленных на формирование межкультурной

компетенции и учитывающих особенности феномена культуры и межкультурного общения [56]. В учебном пособии «Язык и культура» В.В. Ощепкова рассматривает различия в англоязычных культурах, формируя «чувствительность» к их проявлениям и помогая укрепить основу для межкультурного общения [112]. Методика формирования межкультурной компетенции в исследованиях доктора педагогических наук В.П. Фурмановой предлагает овладение фоновыми знаниями и поэтапное ознакомление с изучаемым материалом [169].

Педагоги П.Б. Гурвич, Л.А. Карева, Т.В. Мухаева, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин являются авторами учебников, справочников, сборников, по английскому языку с практическими заданиями по всем аспектам языка и по всем видам речевой деятельности, способствующими достижению основной цели в обучении иностранному языку - развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Несмотря на популярность и частое использование понятия «межкультурная компетенция» в психологии, педагогике и методике, не существует единого определения данного феномена, что объясняется, на наш взгляд, многозначностью данного понятия, его многогранностью и универсальностью.

Сущность межкультурной компетенции рассматривалась в различных подходах: лингвистическом, когнитивном, бихевиористическом, функциональном и др.

Многие зарубежные исследователи дают определение феномену межкультурной компетенции с бихевиористической позиции, выделяя отражающие особенности поведения, качества личности в процессе взаимодействия с представителями других культур (А. К. Кнапп-Поттхофф, А. Moosmüller, А. Томаси др.). В рамках данного подхода ученые акцентируют внимание на социальные умения и навыки человека осуществлять общение на бытовом и профессиональном уровне [56, 207]. Однако, с нашей точки зрения,

наличие только поведенческих качеств не может обеспечить формирование межкультурной компетенции.

Кроме вышеуказанного подхода в западной науке существовало мнение о возможности успешной межкультурной коммуникации за счет полученных в ситуациях общения знаний, которые делились на специфические (Moosmüller) и общие (Barkowski). Осведомленность о культуре иноязычной страны относилась к специфическим знаниям, а коммуникативные умения и навыки, эмпатия, толерантность, знание универсальных культурных ценностей – к общим знаниям. По нашему мнению, эффективность межкультурного взаимодействия достигается лишь при наличии у человека обоих видов знаний.

Английский исследователь М. Бирам в структуре межкультурной компетенции определяет пять компонентов: знания, отношения, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия, критическое осознание культуры или политическое образование и рассматривает формирование исследуемого феномена посредством усвоения максимального объема информации и адекватного восприятия иной культуры [204].

Личность, обладающая межкультурной компетенцией, согласно определению М. Бирама, способна не только познать взаимоотношения между представителями разных культур, но и интерпретировать их в рамках родной и чужой культур, быть своеобразным посредником между этими культурами, критически оценивать их.

В данном определении межкультурной компетенции не учтены знание иностранного языка, которое на наш взгляд, имеет неоспоримое значение для понимания своеобразия культуры страны изучаемого языка и особенностей образа мышления представителя другой культуры.

Главным достоинством другого определения межкультурной компетенции (К. Кнапп, Е. Fantini, О'Neil, Е. Филлипс) следует отметить взаимосвязь двух компонентов межкультурной компетенции – осведомленность о ценностях родной культуры и культуры изучаемого языка, а также взаимозависимость

образа мыслей, поведения и особенностей мышления, присущих той или иной культуре. С их точки зрения, изучение иностранного языка и страноведения в отрыве от изучения мировоззрения «подобно взгляду на мир одним глазом» (Е. Филлипс), особое внимание в процессе изучения иностранного языка необходимо уделять формированию положительного отношения к системе культурных ценностей [208].

По нашему мнению, положительное отношение к культуре стран изучаемого языка оказывается недостаточным для формирования межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция, представляя собой более сложный феномен, подразумевает наличие у коммуникантов определённых знаний, умений и навыков, как в области языка, так и в области культуры.

Таким образом, многие западные ученые делают акцент на такие качества личности, обладающей межкультурной компетенцией, как: проявление уважения к личности; положительная, лишённая предубеждений оценка другого человека и реакция на его поведение; умение принять точку зрения собеседника и оценить происходящие события с его позиции; толерантное отношение к неожиданно возникшим событиям; способность эффективно справиться, не показывая своего замешательства, с новой или неопределённой ситуацией.

Известные специалисты в области методики иностранного языка Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют межкультурную компетенцию как умение сопоставлять родную культуру с культурой страны изучаемого языка, видеть схожие черты и различия в этих культурах, в мировосприятии, специфике поведения представителей культур [45].

Интересной нам представляется точка зрения О.А. Леонтович, которая под межкультурной компетенцией понимает «наличие комплекса умений адекватно оценивать коммуникативную ситуацию», а в структуре исследуемым феноменом межкультурной компетентности выделяет три компонента: языковую, коммуникативную и культурную [85].

А.П. Садохин, соглашаясь с определением О.А. Леонтович, выделяет аффективные, когнитивные и процессуальные составляющие межкультурной компетенции. Эмпатия и толерантность, образующие благоприятную психологическую основу для межкультурного общения, составляют аффективный компонент компетенции. Когнитивные элементы представляют собой культурно-обусловленные знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей чужой культуры. К группе процессуальной составляющей относят элементы межкультурной компетенции, связанные с применением стратегий в ситуациях межкультурного взаимодействия [135].

У М.С. Лукьянчиковой межкультурная компетенция определяется как «способность представителей одной культурной общности добиваться взаимопонимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [135].

Вышеописанные определения и структура межкультурной компетенции, рассмотренная в российской и зарубежной коммуникативистике, позволяют сформулировать обобщенное определение изучаемого феномена. Формирование межкультурной компетенции представляет собой сложный процесс, включающий овладение вербальными и невербальными средствами языка, знакомство с культурой страны изучаемого языка, формирование способности понимать и интерпретировать особенности иноязычной культуры, сохраняя собственную культурную идентичность.

В рамках исследования, проводимого Советом Европы для определения уровня владения иностранным языком, было детально разработано понятие коммуникативной компетенции, которое подразумевает способность к выполнению какой-либо деятельности, в том числе и профессиональной,

посредством использования полученных в ходе обучения иностранному языку знаний, умений, навыков, а также опыта работы.

В 1975 году Ван Эк, описывая коммуникативную компетенцию, основываясь на результаты исследований Совета Европы, утверждал, что изучение иностранного языка не ограничивается выработкой коммуникативных умений, а тесно связано с личным и социальным развитием индивида, другими словами, с развитием языковой личности [222].

Ван Эк предлагает в иноязычной коммуникативной компетенции выделить несколько компонентов, которые рассматривались нами выше, а Г.В. Елизарова подчеркнуть в каждой субкомпетенции иноязычной коммуникативной компетенции межкультурный аспект [56, с. 227].

Так, межкультурный аспект лингвистической компетенции, согласно разработанной ею методике, предполагает знания о способах представления ценностных ориентаций и культурных ценностей родной культуры в изучаемом языке, а также умения применять вышеперечисленные знания в процессе межкультурного взаимодействия через построение адекватно отражающих культурных ценностей родного и изучаемого языков.

Межкультурный аспект социолингвистической компетенции включает знания о влиянии социальных факторов в обеих культурах на выбор лингвистических форм и умения применять названные знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего значения.

Межкультурный аспект компетенции дискурса предполагает наличие знаний об особенностях структур речевых актов родной и изучаемой культур, основывающихся, главным образом, на различиях в системе ценностей; наличие умений построения собственного вербального и невербального поведения согласно нормам культуры страны изучаемого языка.

Межкультурный аспект стратегической компетенции предполагает знание о процессах атрибуции социально важных значений происходящего; знание о

наличии стереотипов и предрассудков, влияющих на процессы межкультурного взаимодействия; умение двойственного видения одной и той же ситуации; эмпатических умений восприятия собственных (речевых) действий с позиции родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его (иноязычной) шкалы культурных ценностей и осуществления собственных действий и поступков на основе такого восприятия.

Межкультурный аспект социокультурной компетенции – это знание системы универсальных культурных ценностей, ценностей родной культуры и ценностей культуры изучаемого языка; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур, а также умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур.

В предлагаемой Ван Эком трактовке иноязычной коммуникативной компетенции выделен важный для нашего исследования компонент – социальная компетенция, которая заключается в умении и желании общаться с другими людьми посредством использования социальных стратегий, подходящих для реализации коммуникативных целей.

Межкультурный аспект социальной компетенции предполагает способности и умения языковой личности быть посредником, медиатором между собой и иноязычным собеседником, между собственным «я», собственной личностью, родной культурой, и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей [56].

Нам близка вышеописанная структура межкультурной компетенции, т.к. содержание компонентов феномена позволяет сделать вывод, что межкультурная компетенция - это способность особой природы, базирующаяся на умении осуществлять межкультурное взаимодействие благодаря созданию общего значения происходящих событий для представителей разных культур и достижению позитивного результата для обеих сторон общения. В процессе формирования межкультурной компетенции языковая личность должна

приобрести такое свойство, которое позволит ей не утратить собственную культурной идентичности и выйти за пределы своей культуры, достигнув качества медиатора (посредника) культур.

Теоретический анализ проблемы формирования межкультурной компетенции с психолого-педагогической и философской точек зрения позволяет сделать ряд выводов:

- процесс взаимодействия и взаимовлияния культур породил огромный интерес исследователей разных наук благодаря возникающим в последнее время разнообразным связям и формам взаимодействия человека, необходимостью взаимообмена между людьми, странами и культурами. На основе теоретического анализа рассмотрены общие и отличительные признаки понятий «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация». Связь с языком как средством обмена и передачи информации является их общей характеристикой. Различие между этими процессами, по мнению многих ученых, состоит в разных сферах деятельности и использовании различных коммуникативных средств. Так, межкультурная коммуникация представляет собой социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, в то время как межкультурное общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, происходит в межличностном и массовом общении между людьми в различных сферах их деятельности, и характеризуется равенством психологических позиций и активностью субъектов, при которой каждый не только испытывает воздействие, но и сам в равной степени воздействует на другого путем обмена мыслями и чувствами, а также взаимной гуманистической установкой партнеров, стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга;

- в отличие от феномена межкультурного общения/межкультурной коммуникации понятие «межкультурная компетенция» обладает не столь высокой степенью научной разработанности. Несмотря на то, что оно прочно вошло в методический словарь, в педагогике до сих пор не существует единого определения межкультурной компетенции, что объясняется, на наш взгляд,

неоднозначностью данной дефиниции, ее многосторонностью и многоаспектностью. Выделяя межкультурный аспект в составляющих компонентах иноязычной коммуникативной компетенции, определяем межкультурную компетенцию как способность языковой личности быть медиатором собственной и изучаемой культур, сохраняя при этом свою культурную идентичность.

- формирование межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка в педагогическом колледже определяет приоритетным направлением подготовку студентов к взаимодействию с представителями иной культуры, а также развитие умений и навыков общения с любой другой категорией людей для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач в области своей профессиональной деятельности, усвоение обучающимся тех знаний и норм поведения в процессе этого общения, которые позволят ему интегрироваться в профессиональное общество, социализироваться в нем и успешно существовать в качестве полноправного члена.

1.2. Сущность и особенности процесса профессиональной социализации личности

Цель данного параграфа – на основе анализа понятий «личность», «социализация личности», выявить сущность и особенности процесса профессиональной социализации, уточнить понятие «межкультурная компетенция», формируемая в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Введение с 1 января 2017 года профессионального стандарта «Педагог» связано с пониманием того, что современный выпускник учреждения среднего профессионального образования должен владеть не только профессиональными знаниями, но и быть личностью с универсальной образованностью, максимальной

информированностью, обладать эрудированностью, прогрессивностью и высоким уровнем общей культурой, то есть быть социализированной личностью.

Личность представляет собой уникальный феномен, в силу чего учеными даются самые различные и многогранные определения этого понятия: с точки зрения психологии, социологии и педагогики.

Г. Оллпорт в своей работе рассматривал около 50 определений понятия «личность», сам описывая личность как сущность человека, внутреннее “нечто”, определял характер взаимодействия индивидуума с окружающей средой [45]. К.Г. Юнг выделял в личности три составляющих компонента: эго, личное бессознательное, коллективное бессознательное и утверждал, что равновесие этих компонентов может быть достигнуто в результате процесса индивидуации посредством реализации индивидуальных задатков и уникальных особенностей человека. В понимании Д. Келли личность – это уникальная форма осознания жизненного опыта, присущая каждому индивидууму [210]. Э. Эриксон рассматривал ряд психосоциальных кризисов, через которые человек проходит в течение своей жизни, и результатом этих кризисов считал сформированную личность [190]. Р. Кеттел представлял 16-факторную модель личности, которая выступает как совокупность черт, ментальных сущностей, отвечающих за согласованность поведения [206].

Для нашего исследования интересны позиции Б. Скиннер, который под личностью подразумевает результат взаимодействия и взаимовлияния индивида и окружающей среды и Э. Фромм, считающего, что на личность особое влияние оказывают социальные и культурные факторы [109]. Определения понятия личности, предложенные западными учеными, можно рассмотреть с двух позиций. Ряд ученых считают, что врожденные качества и способности, в соответствии с которыми развивается и формируется личность, преобладают над ее социальными свойствами. Представители другой позиции понимают личность как полностью формируемый в ходе приобретения социального опыта некий продукт.

Российские ученые рассматривают феномен личности как «совокупность общественных отношений, реализующихся в многообразных деятельности» (А.Н. Леонтьев), «активный, ответственный, обладающий способностью к временной регуляции жизни и разрешению жизненных противоречий субъект жизни» (К.А. Абульханова), «субъект общественного поведения и коммуникации» (Б.Г. Ананьев), «субъект социальных отношений и сознательной деятельности» (М.В. Гамезо), «общественный индивидуум» (А.В. Петровский).

Нам представляется достаточно полным определение личности, которое было предложено российским социологом В.А. Ядовым: "Личность - это целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством активной деятельности и общения" [192]. В.А. Ядов не отрицает наличие у индивидуума врожденных способностей, предрасположенности и темперамента, которые, несомненно, влияют на формирование определенных черт личности. Однако ученый считает, что личность не является только биологическим существом благодаря приобретению ею социального и культурного опыта. На формирование личности, по его мнению, оказывают влияние следующие факторы: 1) биологическая наследственность; 2) физическое окружение; 3) культура; 4) групповой опыт; 5) уникальный индивидуальный опыт.

На формирование личности, по мнению некоторых ученых-исследователей, особое влияние оказывает культура, индивидуальный и групповой опыт. Каждое общество предлагает своим членам некий уникальный и особенный опыт, уникальные культурные образцы и культурные ценности, которые не могут предложить другие общества. Социальный опыт, как один из главных составляющих процесса социализации, характерный для всех членов данного общества, ведет к возникновению личностной модели, которая типична для многих членов данного общества.

Для любого общества приемлема социабельная личность, т.е. такой человек, который относительно легко идет на контакт с другими людьми, готов

сотрудничать с ними, но при этом способен постоять за себя, обладает практическими навыками.

Из анализа психологических, педагогических и социологических научных работ конца XIX - начала XX веков можно сделать вывод, что процесс взаимодействия личности и общества всегда находился в центре внимания ученых. Процесс социализации и его отдельные разделы изучают педагоги, психологи, философы, социологи, этнографы и др.

Проблема процесса социализации личности начала изучаться в конце 40-х – 50-х годов XX века в работах американских социальных психологов А. Бандуры, Дж. Кольмана, А. Парка, В. Уолтерса, Ф. Гиддингс и др. Именно Ф. Гиддингс впервые ввел в научный обиход термин «социализация» - «процесс развития социальной природы человека» [207]. В реестр американской социологической ассоциации данный термин был введен в 1956 году, что означало официальное принятие его в научных кругах и усиление изучения этого процесса. В 60-70-е гг. XX в. проблема социализации личности стала рассматриваться в научных исследованиях западных ученых. Самостоятельной междисциплинарной отраслью исследований социализация становится к середине XX века. Следует отметить, что раньше практически все исследователи, занимающиеся вопросом социализации, рассматривали развитие и адаптацию человека в детстве, отрочестве и юности. Только в последнее время процесс социализации рассматривается учеными как явление, которое касается взрослых людей и даже пожилых, а не только фокусируется на адаптации молодых людей.

В концепциях зарубежных исследователей, рассматривающих процесс социализации, можно выделить два направления. Критерием такого деления является активная или пассивная роль человека, которую он играет в процессе социализации. В рамках первого подхода, который ученые назвали субъект-объектным, личность по отношению к обществу выполняет роль объекта. Данного подхода придерживаются следующие ученые: Г. Тард с теорией

подражания, У. Джеймс и М. Вебер с теорией социализации, Р. Мертон, П. Сорокин и другие [56; 37; 214; 146].

В советском обществоведении до конца 70-х годов превалировал парсоновский подход, представляющий идеи Т. Парсонса. По мнению Парсонса, социализация, которая происходит с рождения человека в семье, является основой для дальнейшего функционирования человека. Ученый отмечает, что именно в семье возникают мотивационные установки личности [218].

Проанализировав словарную и справочную литературу, можно сделать вывод, что такие авторы, как В.Ч. Гуд, Б. Уолтен под термином «социализация» понимают «процесс усвоения человеком методов, идей, верований, ценностей, норм специфической культуры, в которой он живет, и адаптации их как часть собственной личности» [5]. В международном словаре образовательных терминов имеется близкое определение этой позиции, которого придерживаются Г. Пейдж, А. Маршалл, Дж. Томас: «Социализация - это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развитие удовлетворительных связей с другими людьми» [221].

Таким образом, рассмотренные позиции субъект-объектного подхода к изучению процесса социализации указывает на ведущую роль общества: личность в рамках этого подхода выступает пассивным участником, приспособляющимся к условиям окружающей среды, общества, в котором он находится.

Сторонники второго подхода – субъект-субъектного, которыми являются ученые школы символического интеракционизма, и одним из представителей которого выступает автор теории «зеркального Я», Ч.Х. Кули, решающую роль в социализации отводят взаимодействию индивидов, которые по отношению друг к другу выступают как «зеркало» его Я. Благодаря индивидуальному и групповому взаимодействию «зеркальное Я» социализируется внутри семьи и группы сверстников, внутри своего общества [81].

Дж. Мид, продолжая исследование в этом направлении, заявлял, что, «богатство и своеобразие имеющих у того или иного индивидуального «Я»

реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых «Я» участвует. В то же время только активная роль индивида в процессе социализации будет способствовать формированию самостоятельной и способной к сотрудничеству личности» [98].

Особого внимания заслуживает концепция И. Таллмена «Социализация для социальных изменений». У И. Таллмена, профессора отделения социологии Вашингтонского университета, интерес вызвал процесс социализации, происходящий внутри семьи в условиях социокультурной среды. Под процессом социализации он понимает процесс освоения индивидуумом социальных ролей, различных позиций посредством взаимодействия друг с другом [220].

Теории самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса, которые называют эволюционным подходом к проблеме социализации, акцентируют внимание на совершенствовании личности, происходящей в результате преодоления кризисов, возникающих на его жизненном пути в ходе решения проблемных ситуаций [96; 129].

Следует отметить, что в работах зарубежных социальных психологов и социологов вопросы социализации раскрываются достаточно полно, в то время, как в педагогической науке, целью которой являлось изучение содержания и методов обучения и воспитания, это понятие воспринималось долгое время довольно критически. Неприятие педагогической наукой социализации было не случайным, поскольку педагоги опасались, что понятие «социализация» вытеснит одну из главных категорий педагогики – воспитание. Такая ситуация была вызвана тем, что не были достаточно четко определены и разграничены два этих близких, но не однозначных, понятия.

Психологические аспекты проблемы социализации в нашей стране рассматривались в первой половине XX века такими учеными, как Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин. Так, Л.С. Выготский, поднимая вопрос о взаимодействии личности и среды, подчеркивал диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов

развития - натурального и социального. Л.С. Выготский предостерегает от ошибки принятия среды лишь за обстановку развития. Он считает ошибкой, когда среда «рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него условий. Человек в любом возрасте активен в среде и избирателен, преломляет среду через себя». Указывая на значительный потенциал социальной среды в становлении личности, он вводит важнейшее для психологии и педагогики понятие «социальная ситуация» развития ребенка [44]. Д.Б. Эльконин также подчеркивал связь между индивидуумом и обществом, сравнивая ее со связью двух одинаковых миров, построенных по одним и тем же законам [189].

Ретроспективный анализ трудов по социализации личности в советское время указывает на разноаспектное изучение этого феномена психологами, педагогами, социологами (В.П. Андреев, Л.П. Бурева, Р.Г. Гурова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Столович и др.).

Первое определение понятия «социализация» ассоциировалось с процессом вхождения в социальную среду и процессом усвоения социальных норм и ценностей. Так, советский и российский социолог и психолог И.С. Кон определяет социализацию как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается личность» [73, с.234], а Б.Д. Парыгин, основоположник научной социальной психологии, под социализацией понимает «вхождение индивида в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций» [115, с.57].

Внесенные позднее в определение понятия «социализация» существенные уточнения указывали на то обстоятельство, что процесс социализации нельзя рассматривать односторонне, только с позиции усвоения личностью социальных норм и ценностей. Социализацию следует рассматривать как двусторонний процесс, который включает воспроизводство каждым человеком общественных

отношений. Г.М. Андреева, социальный психолог и социолог, предложила классическое определение социализации, наглядно иллюстрирующее второй, субъект-субъектный подход: «Социализация - это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [6, с.338].

Известный советский психолог Б.Ф. Ломов, рассуждая о вышеупомянутых процессах, взаимосвязанных друг с другом и взаимообусловленных, как элементах, представляющих суть социализации, пишет: «С одной стороны, личность все более включается в систему общественных отношений, овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. ее развитие в обществе включает процесс индивидуализации» [88, с.200]. Таким образом, в позиции двухстороннего характера процесса социализации ученые подчеркивают влияние общества на личность и ее активную роль.

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Мудрика, подразумевающего под процессом социализации сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества [105].

Процесс и результат «встречной активности» субъекта и социальной среды выступает как социальная адаптация [114]. Под адаптацией понимают приспособление личности человека к существованию в человеческом обществе благодаря согласованию требований этого общества с потребностями, интересами, мотивами самого человека. Социальная адаптация проявляется во взаимодействии и активной деятельности человека с окружающими его людьми.

Важно заметить, что в успешной социальной адаптации большую роль играют образование, воспитание и профессиональная деятельность.

Таким образом, социальная адаптация, выступая одновременно процессом и результатом превращение индивида в социальное существо и проявляясь на определенной ступени ее активной деятельности, содействует следующему этапу социализации – обособлению.

Обособление, как процесс автономизации человека в социуме, может выступать ценностной, эмоциональной и поведенческой автономией, результатом чего оказывается потребность человека в сохранении собственных взглядов и ценностей, наличие эмоциональной привязанности, способность в самостоятельном решении проблем, в самоизменении, самореализации, самоопределении, самоутверждении. Обособление, следовательно, представляет собой важный этап в развитии личности – становление индивидуальности.

Из сказанного следует, что успешная социализация подразумевает некий баланс между «встречной активностью» и обособлением человека в обществе, несмотря на внутреннее различие между мерой адаптации и степенью обособления человека в обществе.

Изложенное понимание сущности социализации справедливо в рамках субъект-субъектного подхода. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется только как адаптация человека в обществе, как процесс и результат превращения индивида в социальное существо [104].

В любом обществе социализация человека имеет определенные особенности на различных ее этапах. Проанализировав различные периодизации этапов социализации, мы пришли к выводу, что ученые по-разному подходят к этому вопросу. Некоторые исследователи соотносят этапы социализации с периодами психического развития человека. Так, Э. Эриксон выделял следующие этапы (стадии) социализации: стадия младенчества, раннего детства, детства, стадия, связанная с младшим школьным возрастом, стадия отрочества, юности, зрелости, старости [190].

Г.М. Андреева выделяет этапы социализации в зависимости от отношения к трудовой деятельности: дотрудовая, трудовая и послетрудовая [6]. Дотрудовую стадию В.П. Андреев дополняет еще тремя относительно самостоятельными периодами: первичной социализацией ребенка, переходной социализацией подростка и устойчивой социализацией юности [7]. В.А. Петровский соотносит этапы социализации с периодами социального развития личности на дотрудовой стадии социализации и выделяет первичную социализацию (0-10 лет), считая ее этапом адаптации индивида к нормам окружающего мира, маргинальную, отражающую состояние между нормой и отклоняющимся поведением, и устойчивую социализацию, соответствующую этапу индивидуализации в период с 11 до 15 лет [118].

Такие ученые, как В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, акцентируют внимание на особой роли трудовой стадии социализации, в процессе которой человек примеривает на себя и выполняет различные социальные роли, по динамике которых можно представить об уровне его социализации. Высокий уровень социализации характеризуется способностью человека «входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничтожения» [144].

Для нашего исследования особую важность имеет дотрудовая стадия, этап социализации личности в раннем юношеском и юношеском возрасте, т.е. время обучения в образовательном учреждении, в стенах которого происходит формирование самосознания, основных базисных ценностей, социальных установок и ценностных ориентаций личности во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий, в определенной степени влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами, которые А.В. Мудрик объединяет в четыре группы.

Первая группа называется мегафакторами (космос, планета, мир), влияет на социализацию всех жителей Земли в той или иной мере через другие группы факторов. Вторую группу представляют страна, этнос, общество, государство,

называемые макрофакторами, оказывающие влияние на социализацию всех живущих в определенных странах.

Третья группа включает условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации, по принадлежности к тем или иным субкультурам и называется мезофакторы. Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу – микрофакторов. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют – семья, соседи, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные организации, а также образовательные учреждения [104].

К последнему микрофактору в рамках нашего исследования мы относим учебно-воспитательный процесс учреждения среднего профессионального образования, в котором происходит реализация образовательных, социальных и профессиональных потребностей личности студента в ее взаимодействии с информационным, социальным и профессиональным окружением.

Процесс овладения личностью профессиональными знаниями, умениями и навыками, интеграции в профессиональную среду, усвоения профессионального опыта, принятия ценностей профессионального окружения с последующим активным развитием, самореализацией, самосовершенствованием через профессиональную деятельность представляет собой профессиональную социализацию, которая является одной из сторон социализации личности.

Несмотря на огромный интерес исследователей к проблеме профессионального становления, на наш взгляд, отсутствует междисциплинарное осмысление феномена профессиональной социализации в педагогике в связи с тем, что это проблема была впервые освящена социологами в начале XX века и до некоторых пор рассматривалась в рамках науки социологии.

Основоположником изучения профессионального становления можно считать Т. Парсонс, который в своих работах говорит о профессиональном

развитии и укреплении профессиональной структуры как о сущности современного общества. Рассматривая дисциплины, преподаваемые в исследовательских институтах и университетах, он обозначает их как совокупность знаний, отражающих связь общества и образования и выступающих как элемент культурной системы [218].

Теоретическое осмысление проблемы профессиональной социализации представлено также в трудах таких известных социологов XX века как, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ч. Кули, Д. Лайт, П. Сорокин, Г. Спенсер и др.

Особый интерес в рамках нашего исследования имеют работы отечественного социолога И.С. Кона, который внес значительный вклад в психологию развития и социологию молодежи, обозначив молодежь как важную социальную группу и подробно рассмотрев процесс ее социализации.

Российские психологи Б.Г. Ананьев, О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев, Н.С. Пряжников В.Д. Шадриков занимались вопросами интеграции личности в профессиональную деятельность.

Теоретико-методологические основы подготовки специалистов профессионального образования достаточно полно разработаны в педагогической науке такими российскими учеными, как В.В. Анисимов, Т.С. Базарова, С.Я. Батышев, В.Ш. Масленникова, П.Н. Осипов, Е.В. Ткаченко, Ю.В. Шаронина и др.

Роль учебного заведения в процессе социализации определяется в исследованиях Б.М. Бим-Бада, Л.С. Выготского, Р.К. Гуровой, Г.В. Мухаметзяновой, В.С. Мухиной, Т. Парсонс, Э. Эриксона и других ученых.

Анализ диссертационных работ, связанных с рассмотрением профессиональной социализации студентов, выявил разные подходы к определению данного феномена.

Так, исследователь А.В. Морозова определяет изучаемый феномен как двусторонний процесс интериоризации социальных норм, присущих определенной профессиональной среде и самоидентификации личности,

осознающей своей субъектно-объектной роли во взаимодействии с профессиональной средой [103].

А.В. Валеева рассматривает профессиональную социализацию как многогранный процесс, который состоит из нескольких элементов, связанных с содержанием, стабильностью, динамикой и местом осуществления профессиональной социализации [36].

Нам интересна идея Е.В. Самойловой о профессиональной социализации молодых учителей, которые выступают в период обучения объектами, а в профессиональной деятельности субъектами социализации, обучая и воспитывая учащихся, способствуя постоянной передаче и воспроизводству культурных ценностей [136].

Е.А. Прохорова предполагает, что специально организованные педагогические условия для успешной профессиональной социализации студентов будут способствовать формированию такого интегративного качества личности, как социально-профессиональная компетентность, позволяющая адекватно решать профессиональные задачи в любых ситуациях социального контекста [126].

Т.Г. Затеева считает профессиональную социализацию процессом интериоризации профессиональных норм и ценностей, а показателями успешной социализированности в профессиональное сообщество – активность в профессиональной сфере, сформированные профессионально значимые качества и профессиональную индивидуальность [58].

Согласно трехуровневой теории профессиональной социализации молодежи Л.Э. Пробст, включающей личностный, групповой и институциональный уровни, профессиональная социализация представлена в виде концептуальной конструкции, имеющей кросс-культурный, профессиональный, социальный характер. Под профессиональной социализацией исследователь понимает взаимодействие индивидов, социальных групп и социальных институтов, которое способствует развитию профессиональной культуры [123].

С точки зрения С.Г. Разуваева, профессиональная социализация включает развитие и самореализацию человека посредством усвоения и воспроизводства профессиональной культуры. Нам близка идея исследователя о том, что профессиональная социализация должна выступать в качестве одной из ведущих задач профессионального образования [127].

Мнение Н.С. Пряжникова о том, что основной задачей профессиональной социализации является нахождение личностного смысла в выполняемой трудовой деятельности в определенной культурно-исторической ситуации, представляет значительный интерес для нашего исследования, т.к. расширение индивидуального опыта общения человека с представителями разных культур в процессе профессиональной социализации содействует их культурному становлению, возникновению культурной идентичности, а также развитию способности к диалоговому межличностному и межкультурному общению.

По нашему мнению, оптимальным определением, по аналогии с термином «социализация» в дефинициях Г.М. Андреевой и А.В. Мудрика, несмотря на ограничение прохождения этого процесса в стенах учебного заведения, выступает следующее определение профессиональной социализации – процесс усвоения личностью общественных норм и правил, социальных условий, системы профессиональных знаний, а также процесс воспроизводства системы социальных связей за счет субъектной деятельности, активного включения индивида в профессиональную сферу межличностного и межкультурного общения.

Говоря о критериях результативности профессиональной социализации обучающихся, следует отметить отсутствие единого мнения, как среди зарубежных, так и среди российских ученых. Если ранее в нашей стране существовала точка зрения о физической и моральной готовности человека к трудовой деятельности, то в условиях глобализации мировой экономики, насыщенного рынка труда важными показателями эффективности профессиональной социализации студентов является их мобильность и профессиональная конкурентоспособность.

Среди показателей эффективности профессиональной социализации исследователи обозначают: уровень освоения профессиональной образовательной программы, сформированность профессиональных и социально-личностных качеств, профессиональная идентичность, профессиональная пригодность, профессиональная зрелость и т.п. (А.А. Головей, Е.П. Ермолаева, А.К. Маркова и др.).

Мы придерживаемся мнения о том, что в числе важных критериев профессиональной социализации выступает профессиональное самоопределение личности. Ссылаясь на Б.Г. Ананьева, считаем студенческий возраст сензитивным для профессионального самоопределения. Высказывается справедливое мнение о том, что необходимо, чтобы во время профессионального образования у учащихся «в основном завершилось их профессиональное самоопределение, т.е. сформировалось отношение к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности» [5].

Значительную роль в процессе профессиональной социализации личности, по нашему мнению, следует отвести учреждениям среднего профессионального образования в связи с тем, что данные образовательные организации создают благоприятную среду профессионального самоопределения для обучающихся на продолжительный срок, который совпадает с интенсивным психическим и социальным формированием личности.

Образовательные учреждения, по мнению С.А. Беличевой, являются своеобразными носителями внешней системы различных социальных норм, идеологических, этических, коллективных, политических установок, выполняющих функции внешних регуляторов поведения индивида, которые в процессе социализации должны быть переведены в систему внутренней регуляции. Роль «моста» между внешними регуляторами, нормами и обычаями, традициями и внутренними регуляторами, психологическим состоянием готовности к определенным поведенческим реакциям играют вышеописанные социально-психологические механизмы социализации [17].

В наших рассуждениях о значимости образовательного учреждения необходимо упомянуть такой механизм профессиональной социализации как межличностный, функционирующий в процессе активного взаимодействия обучающегося с субъективно значимыми для него лицами, в процессе воспроизводства им общественных связей, профессиональных умений, которыми он овладевает и которые усваивает.

Здесь уместно сослаться на мнение М.И. Шиловой о важной роли в социализации личности и ее социальной интеграции ситуаций межличностного взаимодействия с агентами социализации, направленного на достижения взаимопонимания, воспроизводства культурных ценностей и мотивацию поведения в обществе. Ученый видит основной смысл социализации в «формировании коммуникативной личности как необходимого условия ее социальной адаптивности» и называет такие важные «коммуникативные умения» как «... умения внимательно слушать и активно обсуждать проблему, аргументировать свое мнение в группе, выражать собеседнику эмпатию и т.п.» [184].

Все вышеперечисленные умения связаны с процессом общения, который следует рассматривать как один из социально-психологических способов профессиональной социализации, посредством которого обучающийся включается в систему общественных отношений и усваивает социальный опыт, нормы и ценности своего окружения, профессиональные навыки и умения.

В общей и возрастной психологии способы социализации раскрыты в таком близком понятии, как «ведущая деятельность», в котором нашел свое выражение принцип деятельностного подхода.

По определению А.Н. Леонтьева, «ведущая деятельность - это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [87, с. 506].

В понятии «ведущая деятельность» отражены качественные изменения, которые происходят под ее влиянием в психике и личности подростка, а содержание самой ведущей деятельности обуславливается его возрастными психологическими особенностями.

По мнению Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью в юношеском возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками, представляющее важный информационный канал, специфический вид межличностных отношений и эмоционального контакта [189].

Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности подростка, т.к. в ее процессе формируется самосознание – основное новообразование этого возраста – социальное сознание, перенесенное внутрь [189]. Неразрывность общения с деятельностью позволяет рассматривать его в контексте социализации со стороны его углубления и расширения: углубление общения подразумевает переход от монологического общения к диалогическому, децентрацию, т.е. умение ориентироваться на партнера, более точное его восприятие, а расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми [6].

Образовательное учреждение является тем пространством, где происходит сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя не только обмен информацией, но и выработку единой стратегии взаимодействия, понимание и восприятие людьми друг друга, взаимовлияние друг на друга.

В ситуациях межличностного общения в образовательном пространстве происходит равноправное субъект-субъектное взаимодействие, передача социального опыта, сохранение традиций через специально организованные процессы обучения и воспитания на занятиях и в пространстве неформального образования, способствующие овладению студентами полным комплексом

социальных ролей взрослого человека: профессиональных, гражданских, семейных и общественных.

Рассматривая цели и задачи обучения иностранным языкам в учебном заведении среднего профессионального образования, вслед за Л.В. Щербой, мы указываем на тот факт, что преподавание этой дисциплины есть обучение деятельности, протекающей в студенческом коллективе. Специфика иностранного языка как учебной дисциплины состоит в формировании речемыслительной деятельности, в овладении речью и межличностным общением [185].

Нам близка точка зрения А.А. Миролубова, утверждающего, что «языковые знания важны не сами по себе, а как средство формирования умения получать или сообщать информацию с помощью изучаемого языка». Значение иностранного языка заключается в том, что он выступает средством формирования коммуникативных умений, следовательно, он может выступать средством развития навыков общения [100].

Другие особенности этой дисциплины обозначает И.А. Зимняя, называя ее беспредметной, беспредельной и неоднородной. Неоднородность состоит, по мнению И.А. Зимней, в существовании разных аспектов языка – языковой системы, единиц языка, речи; беспредельность подразумевает различный уровень достигаемых коммуникативных умений и неограниченное предметное содержание: сфер общения, тематики. Беспредметность дисциплины указывает на функцию языка как носителя информации, которая может представлять собой сведения об истории, политике, культуре стран изучаемого языка или совсем иные сведения из других областей знания [61].

В связи с тем, что полноценное общение невозможно только в результате умения пользоваться языковым материалом, как это представлялось методистам прошлого, в последнее время изменилась общая цель обучения иностранному языку: она включает развитие способности и готовности вступать в межкультурное общение, иными словами, связывается с задачей формирования межкультурной компетенции.

Умения межличностного общения и межкультурная компетенция, формируемые в процессе обучения иностранному языку и направленные на достижение взаимопонимания между участниками диалогового общения, развиваются через их личностные переживания и, находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте многообразного опыта человека, обуславливают важную роль социальной интеграции личности и расширяют возможности его профессиональной социализации в обществе.

В качестве критериев и показателей социализированности учеными предлагаются: отношение человека к обществу, социально-значимой деятельности (А.В. Волохов); степень активности жизненной позиции (Т.Н. Мальковская); направленность личности на предмет социальных отношений (Б.А. Титов); степень сформированности социального опыта (Н.Ф. Голованова) [92; 157; 50]. Основным результатом успешной профессиональной социализации становится профессиональное самоопределение, развитие определенной системы качеств как показателя социальной зрелости (интеллектуальной, профессиональной, нравственной, мировоззренческой и др.) и стремление быть активными членами общества.

В процессе профессиональной социализации навыки межличностного и межкультурного общения, обеспечивающие успешное выполнение профессиональных задач, способствуют формированию личностных, коммуникативных, ключевых профессиональных умений, освоению социального опыта, норм и ценностей культуры.

Анализ трудов зарубежных и отечественных ученых позволил выделить несколько положений, которые имеют значение для исследуемой нами проблемы.

Личность включает в себе не только совокупность полученных от рождения особенностей психики (темперамента, характера, чувств и др.), но и отображает социальную природу человека как субъекта социокультурной жизни,

определяет его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений и совместной деятельности.

Двусторонний процесс, в котором личность входит в социальную среду, усваивает социальный опыт, а затем демонстрирует его за счет своей активной деятельности, называется социализацией. Источником развития личности в процессе социализации, вслед за Л.В. Выготским, считаем общение и сотрудничество личности с другими субъектами социума основных институтов социализации (семья, образовательное учреждение и т.д.) [44]. Благодаря деятельностному характеру этого развития, человек в ситуациях межличностного общения присваивает различные ценности материальной и духовной культуры, порождает новые смыслы и ценности, проявляет свои цели, нормы и ценности.

В нашем исследовании мы рассматриваем ранний юношеский и юношеский возраст (15-20 лет), который, по мнению многих исследователей, является одним из основных этапов профессиональной социализации человека. Этот возраст выделяется многими авторами в связи со становлением и развитием наиболее важных личностных образований, таких как Я-концепция и идентичность, мировоззрение, самоопределение, отношение к миру, обобщенный образ действительности.

Ведущей деятельностью у молодых людей является межличностное общение в рамках учебно-профессиональной деятельности, которая осуществляется в стенах образовательного учреждения. В нашей работе учреждение среднего профессионального образования является одним из микрофакторов профессиональной социализации личности, оказывающих непосредственное влияние на обучающихся в учреждении, усваивающих здесь не только профессиональные знания, но и осваивающих нормы профессиональных и социальных отношений. Агентами этих взаимоотношений на протяжении обучения в колледже являются сверстники студента и преподавательский состав.

В процессе социально контролируемой профессиональной социализации особую роль следует отвести ее институциональному и межличностному

механизмам, которые реализуются в процессе общения студентов с субъективно значимыми для них лицами в учебном заведении. Межличностное общение, его стиль и содержание, является универсальным средством профессиональной социализации личности, т.к. именно в сфере общения осуществляется включение человека в систему общественных отношений, овладение общественным опытом, самореализация человека, становление самостоятельной и способной к сотрудничеству личности.

В контексте нашего исследования иностранный язык, освоение которого является обязательным согласно Федеральному государственному образовательному стандарту и крайне необходимым в условиях внедрения профессионального стандарта и стандарта чемпионата WorldSkills, выступает связующим звеном межличностного и межкультурного общения и важной предпосылкой для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности. Изучаемый феномен, основанный на знаниях и умениях, а также способности осуществлять межкультурное общение, за счет субъектной деятельности и активного включения студентов в социальную среду способствует усвоению социального опыта и продуктивному воспроизводству системы социальных связей на занятиях по иностранному языку и в пространстве неформального образования.

1.3. Обоснование педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа

Цель параграфа заключается в обосновании педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа; в выделении основных идей, в соответствии с которыми должно выстраиваться содержание обучения иностранному языку на занятиях и в пространстве неформального образования;

в обосновании выбора современных интерактивных технологий, способствующих формированию рассматриваемого феномена.

Обозначенные в диссертационном исследовании противоречия между спросом на педагога, обладающего межкультурной компетенцией и сформированными профессионально-ориентированными и социально-значимыми взглядами, и отсутствием в педагогической теории целенаправленной работы и практических путей формирования рассматриваемого феномена актуализировали решение задач по обоснованию и реализации педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Термин «педагогическое обеспечение» стал широко использоваться в научной литературе с середины XX века, однако однозначного определения до сих пор нет. Учёные рассматривают данное понятие с различных позиций: как «управление совокупностью личностных и институциональных ресурсов в целях формирования единой информационной, ценностно-деятельностной среды» (Е.С. Лисова), как «организация использования личностных и средовых ресурсов, при дифференциации содержания процесса развития субъектности и построение индивидуальных маршрутов профессионального становления» (И.А. Гусева), как «совокупность социокультурно обусловленных теоретических, организационных и управленческих средств, включающих концепцию, содержание, методику, мониторинг и подготовку учителя, направленных на развитие субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса» (С.А. Болотова), как «комплекс педагогически обусловленных действенных мер, необходимых для моделирования и практического осуществления исследуемого процесса» (В.Н. Журко), как «специфическую педагогическую деятельность по организации и развитию личностных ресурсов, как «процесс формирования личностно-профессиональной позиции индивида» (А.И. Тимонин), как «оптимальную совокупность взаимосвязанных педагогических средств, технологий, условий в свете разработанных теоретико-методологических положений» (Л.Г. Пак) и т.п.

Обобщение определений рассматриваемого понятия указывает на наличие следующих составляющих данного процесса: личность обучающегося, организация образования и среда. Исходя из этого, предлагаем следующую трактовку педагогического обеспечения в рамках нашего исследования: педагогическое обеспечение – это осуществление педагогической деятельности с использованием целого комплекса ресурсов (содержание, технологии, среда), способствующее стремлению студентов к приобретению языковых, речевых и социокультурных знаний в области иностранного языка, к овладению новым социальным и профессиональным опытом.

С опорой на анализ научных трудов разработаны следующие компоненты педагогического обеспечения, позволяющего осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа: актуализация социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку на основе гармонизации ФГОС, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills; использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий; создание диалогически насыщенного пространства неформального образования.

Для рассмотрения первого компонента педагогического обеспечения нам необходимо обратиться к такому важному фактору формирования межкультурной компетенции, как глобализация. Феномен глобализации, являющийся объективным и необратимым процессом растущей взаимозависимости и взаимообусловленности мира, но приобретающий интенсивный характер в наше время, рассматривается отечественными (А.В. Бузгалин, Л.А. Василенко, М.Г. Делягин, В.К. Егорова, Б.Г. Капустина, И.А. Маланов, А.С. Панарин, П.А. Сорокин, А.И. Уткин и др.) и зарубежными (А. Аппадурай, У. Бек, Э. Гидденс, М. Маклюзи, Э. Тоффлер, Т. Фридман, Ф. Фукуяма, Ю. Хабермас, С. Хантингтон) исследователями как многоаспектное и неоднозначное явление.

Глобализация как процесс образования единого политического, экономического, информационного, культурного пространства характеризуется двумя взаимосвязанными тенденциями. С одной стороны, во всем мире наблюдается расширение объема, увеличение разнообразия и ускорение глобальных культурных потоков, повышение интенсивности и скорости обмена материальными и культурными ценностями, культурно-информационное сближение народов, выявление богатства внутренних потенций культур. С другой стороны, всеобщая унификация, стандартизация, тенденция искусственной гомонегенизации культур приводят к возникновению монокультурного мира и разрушению базовых оснований национальных культур разных стран, к исчезновению самобытности национальных культур, к нивелированию национальных особенностей, к негативным и деструктивным последствиям, разрушающим культурное многообразие мира.

Влияние глобализации в культурной сфере актуализирует проблему потери идеалов, личностного смысла бытия, фрустрации, межличностных и межкультурных конфликтов, утраты культурной идентичности человека.

Обращение к научной литературе свидетельствуют о том, что существует десятки дефиниций идентичности, сформулированных различными авторами. Нам интересны определения идентичности, имеющиеся в области межкультурных и социальных взаимоотношений. Идентичность определяется как:

- набор смыслов, с помощью которых личность строит свои взаимоотношения с окружающей социальной средой посредством нормативного дискурса, в котором решающую роль играют метафоры, символы, имиджи;
- относительно стабильные представления и ожидания субъекта исторического действия в отношении самого себя, имеющие концептуальную основу и составляющие социальную структуру мира;
- «когнитивные схемы», помогающие действующим субъектам социализироваться и позиционироваться с точки зрения своих ролей;

- социокультурный феномен человеческого себя-определения, себя-именования [181];

- осознанное принятии человеком языка и ценностных ориентаций, культурных норм и образцов поведения, понимание своего «я» с позиций принятых в обществе культурных характеристик и самоотождествление себя с культурными образцами этого общества [135];

- важнейший механизм социализации и признания за другим, как и за собой, равных прав и обязанностей [98].

Анализ данных разными учеными определений идентичности позволяют сделать вывод о том, что наиболее близко к пониманию сути данного феномена в рамках нашего исследования подошли те ученые, которые трактуют идентичность как степень совпадения у индивида идеалов, ценностных ориентаций, социальных установок, мировоззренческих позиций, алгоритмов деятельности с такими же феноменами определенной социальной группы.

Однако форма жизнедеятельности личности предполагает принадлежность человека не только к какой-либо социальной группе, но и к определенной культуре. По мнению Т.Ц. Дугаровой, идентичность следует рассматривать как «потенциал идентифицирующих и отчуждающих чувств, знаний и действий, способствующих бытию в пространстве реалий культуры» [54]. Интерпретация культурной идентичности в контексте теории воспитания позволяет рассматривать данный феномен как результат процесса социализации, «окультуривания индивида» через усвоение им базовых ценностей данной культуры, правил поведения, норм и традиций. Наличие культурной идентичности является показателем личностного развития. Чем более точно идентифицирует себя человек с культурой того социума, где разворачивается его деятельность, тем более развито у него его личностное начало, тем более четко и последовательно он выстраивает систему своих взаимоотношений с индивидами своей культуры и с представителями других культур, тем успешнее происходит его социализация в этом обществе [182].

В этой связи, задачи, которые стоят перед образованием и обозначены в Федеральной целевой программе развития российского образования на 2016–2020 годы, заключаются не только в подготовке специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда и владеющих всеми современными информационно-коммуникационными средствами, но и в воспитании нового поколения, способного к принятию ценностей национальной культуры и сохранению устойчивости внутреннего духовного опыта, что является достоверным признаком приобретения человеком культурной идентичности, готовых к сотрудничеству и взаимопониманию на основе общечеловеческих гуманистических ценностей [74].

Анализируя опыт большинства развитых стран, можно отметить важную роль профессиональных образовательных учреждений в формировании новых ценностей, жизненных смыслов, целей, в подготовке личности к жизни и деятельности в инновационном обществе, в развитии мировоззрения и коммуникативной культуры, определяющих успех будущей деятельности студентов.

Оказание помощи в ориентации в пространстве социально-духовной жизни и представляет сущность процесса профессиональной социализации в учреждении среднего профессионального образования. Полноту и завершенность профессиональной социализации характеризует не только интеллектуальное, эмоциональное развитие и сформированные профессиональные качества, но и культурное и нравственное образование личности человека как субъекта, способного самореализоваться через совместное общение и деятельность [94].

Процесс общения и совместная деятельность, с точки зрения некоторых ученых (Г.М. Андреева, И.И. Барахович, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.), характеризуются общими механизмами. Общение, как было рассмотрено в предыдущем параграфе, характеризуется тремя составляющими: коммуникативная сторона общения представлена обменом информацией между ее участниками; интерактивная подразумевает взаимодействие и взаимовлияние

коммуникантов, обмен действиями и поступками в процессе речи, а не только словами. Третья сторона общения – перцептивная, отражает восприятие друг друга общающимися людьми. В единстве этих трех составляющих общение выступает как способ организации и взаимоотношений совместной деятельности включенных в нее людей. Межличностный механизм профессиональной социализации функционирует именно в процессе взаимоотношений, взаимодействия человека с субъективно значимым для него окружением и проявляется в соответствии с потребностью в общении, установкой на общение с значимым «другим», с наличием уверенности в общении, а также с развитием коммуникативных знаний, умений, техник [14, с.55].

В условиях роста интереса к общению с другими народами и их культурами в нашей стране наблюдается увеличение численности и интенсивности контактов во всех сферах общественной и профессиональной жизни с представителями других культур. По мнению А.П. Садохина, центральное место в этих условиях занимает, помимо знания иностранного языка, способность адекватного освоения культурных ценностей других народов, поскольку глубина и эффективность этого взаимодействия определяет взаимную заинтересованность партнёров друг в друге, возможность удовлетворения ими своих потребностей и запросов, степень их готовности принимать участие в диалоге культур [135].

В настоящее время в рамках образовательной социокультурной парадигмы актуализируется социализирующее содержание иноязычной культуры, что способствует успешному развитию личности в условиях ориентации на систему универсальных культурных ценностей, усвоению основных знаний и норм, позволяющих студенту – будущему педагогу успешно функционировать в обществе в качестве полноправного члена межкультурного взаимодействия и иноязычного общения [15; 21; 29; 150; 159].

Взаимодействие личности в контексте образовательного и социокультурного окружения раскрывается в работах таких ученых как, Л.И. Божович, Е.С. Заир-Бек, Р.А. Литвак, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.

Для нашего исследования важное значение имеют работы теоретического плана зарубежных ученых по проблемам обучения иностранным языкам в контексте межкультурного взаимодействия (Н.Р. Brown, А.О. Hadley, М. Meyer).

Психолого-педагогический потенциал иностранного языка и иноязычной культуры в становлении личности выявлен российскими учеными: И.А. Зимней, А.А. Миротубовым, Г.И. Никитиной, Е.И. Пассовым [61; 100; 109; 116].

В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова занимались исследованием механизмов приобщения обучающихся к иностранному языку и иноязычной культуре как основы формирования гуманистического отношения к миру [137; 153; 155; 169].

Таким образом, роль иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия с представителями других культур возрастает непрерывно. Однако, как было выявлено в предыдущих параграфах, одного лишь знания иностранного языка, даже в совершенстве, недостаточно: знание языка не всегда ведет к пониманию и снятию конфликтов с носителями этого языка. Человеку для полноценной коммуникации необходимо не только знание соответствующего языка, но и умения адекватно понимать и правильно объяснять лингвистические и социокультурные факты, а также наличие сформированных ценностных ориентаций. Все вышеперечисленные качества личности были определены нами термином «межкультурная компетенция».

Только взаимное уважение и согласие, отсутствие непонимания ведет к совместному поиску продуктивного разрешения проблем и успешной организации процесса межкультурной коммуникации, в результате которой формируется межкультурная компетенция.

Представителям разных культур важно знать, как конструктивно и безболезненно решать проблемы, возникающие в ситуациях межкультурного общения. Поэтому в исследованиях, посвященных формированию межкультурной компетенции, важную роль играет актуализация разнообразных форм межкультурного обучения, определение критериев успешного и неуспешного

межкультурного поведения, а также организация условий для приобщения к ценностям и ценностным ориентациям.

Ценности изучаются самостоятельным разделом философии – аксиологией (от *axio* — ценность, *logos* — слово, учение), и их феноменология является одним из сложных и противоречивых областей в науке.

Выявлением своеобразия феномена ценности, определением его значения и места в культуре, разработкой общих положений теории ценности в разные времена занимались такие ученые, как С.Ф. Анисимов, К. Боулдинг, М. Вебер, А.Г. Здравомыслов, Г. Лотце, Ф. Ницше, Н. Решер, С.Л. Рубинштейн, А. Тоффлер, О. Шпенглер, В.А. Ядов и др.

М.С. Каган выделяет экзистенциальные, нравственные, эстетические, религиозные, нравственные и политические ценности, рассматривая их на разных уровнях существования - индивидуальном, межличностном и социально-групповом - и учитывая существующую между ними интерактивную взаимосвязь [65].

Осмысленные человеком ценности определяют его ценностные ориентации.

В философском энциклопедическом словаре под термином «ценностные ориентации» понимаются «важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [166].

В словаре по социологии ценностные ориентации подразумевают социальные ценности личности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей [145].

Ценностные ориентации – понятие, выражающее положительную или отрицательную значимость для индивида предметов или явлений социальной действительности, отражающее внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного

порядка» - такое определение дано ценностным ориентациям в психологическом словаре [123].

Все вышеуказанные определения отражают не столько особенности подхода той или иной науки, сколько различные аспекты ценностных явлений, их многообразие.

Нам близки исследования ученых, которые рассматривают межнациональные аспекты массового сознания и проблему различия ценностных ориентаций в разных культурах (О.К. Крокинская, Л.Н. Столович, Г.Л. Тульчинский, Ю.М. Шилков и др.). Так, О.К. Крокинская подчеркивает, что ценность является "существенно определяющей особенностью сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта — будь то отдельный человек или групповые общности разного уровня и масштаба» [77]. На основе ценностей, утверждают ученые, люди строят взаимоотношения, определяют свои приоритеты и критерии, выдвигают цели деятельности.

Рассматриваемый в рамках нашего исследования ранний юношеский и юношеский возраст является одним из наиболее сложных и ответственных периодов формирования личности. От содержания процесса становления молодого человека как источника и носителя ценностей, от механизмов функционирования этих ценностей, от нравственного склада его личности и ее сознания зависит, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, ценностно-нравственное состояние всего общества. Прочная и совместимая совокупность ценностных ориентаций в обществе, обуславливающих единство и целостность его духовной жизни, представляет сердцевину любой культуры [2].

Иными словами, система ценностных ориентаций выступает центральным компонентом понятия культуры. Умение человека ориентироваться в окружающем мире является одной из его основных потребностей. Система ориентации задает критерии, которые служат основанием для определения принадлежности субъектов к какому-либо обществу или группе, и предоставляет им возможности решения проблем способом, типичным для их культуры.

Система ориентаций, свойственных данной культуре, осваивается в процессе социализации. Определяя социализацию как изучение и усвоение социально значимых норм, ценностей, убеждений и правил поведения, принятых данной культуре, А. Томас рассматривает процесс становления и развития личности в контексте культурно-специфической обусловленности. Он отмечает, что в процессе социализации, включения индивида в культуру общества, взаимодействия с другими людьми субъект «овладевает системой знаков и символов межличностного общения, которое позволяет ему понять чувства и мысли других людей, передать им информацию, убедить их, выделив из общего контекста желания, цели, надежды и намерения, а также эмоциональное состояние своих партнеров по общению, и реагировать согласно их желаниям и ожиданиям» [221, с.97].

Немецкий философ и социолог Ю. Хабермас, называя социализацию одним из социальных процессов, считает, что она происходит в осмысленной культурно-коммуникативной сфере, сопровождая действие индивида в обществе соизмерением смыслов, возникающих вновь и уже зафиксированных в культуре. Культурой он называет запас знания, из которого участники интеракции, стремясь достичь понимания относительно чего-либо в мире, черпают интерпретации [171]. Таким образом, навыки межличностного общения являются основой, на которой строится вся система межкультурного взаимодействия. Иностранный язык, в этом случае, выполняет, по мнению ученого, три функции: воспроизводства культуры, социальной интеграции и социализации.

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, профессионального стандарта «Педагог» и стандарта WorldSkills, а также учебных программ в области обучения иностранному языку привели к необходимости переосмыслить цель обучения иностранному языку в педагогическом колледже [163, 125, 156]. В методике преподавания иностранных языков в последние десятилетия преобладают методы организации активного коммуникативно-ориентированного общения, которые

способствуют качественному овладению языковой формой на всех уровнях речи и языка. Однако в новых условиях использования языков грамотное, беглое и правильное употребление языковых единиц не всегда обеспечивает взаимопонимания и совместную деятельность в процессе межкультурного общения.

Проблема, по нашему мнению, состоит в том, что иностранный язык должен выступать в качестве основного орудия успешной жизнедеятельности и профессиональной социализации человека в мультилингвальном и поликультурном обществе людей, однако при традиционных подходах обучение иностранному языку не всегда ориентировано на рассмотрение языка как системы, отражающей культуру другой страны и позволяющей интегрироваться индивиду в общество через усвоение им социальных, профессиональных норм и культурных ценностей.

Разделяя мнение российских методистов Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, мы акцентируем внимание на то, что принцип ориентации на культуру страны изучаемого языка предполагает не только фактологическое изучение культуры, но и включение иноязычной культуры в реальный жизненный процесс обучающегося для расширения сферы его межличностного и межкультурного общения. В результате изучения языка и культуры студент расширяет границы своего мировосприятия и мироощущения, а его картина мира, личностное пространство «расцветивается новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык» [45; 46]. Обогащение студентов индивидуальным опытом общения с другой культурой способствует их культурному становлению, неразрывно связанному с развитием самосознания, саморегуляции, возникновению культурной идентичности, а также изменениям в поведении обучающихся, отражающим такие качества личности, как способность к диалоговому общению вообще и к успешной межкультурной коммуникации, в частности.

Личностный результат обучения иностранному языку связан также с развитием у студентов называемой эмпатической компетенции. Эмпатия как неотъемлемая качественная характеристика языковой личности выступает в

ситуациях межкультурного общения как готовность обучающегося принять на себя ведущую роль в диалоге культур, как способность понять мировоззрение и чувства представителей иной культуры, представив себя на их месте.

Становление эмпатии связано с целостным осознанием и восприятием феномена чужой культуры, стимулирующих формирование картины мира языковой личности, появление новых социокультурных образов в сознании студента. Обучающийся со сформированной эмпатийной компетенцией способен проявлять толерантность к другому человеку, к его образу мыслей и поведению и умеет избегать срывов в любых жизненных ситуациях.

Вышеперечисленные качества в совокупности представляют межкультурную компетенцию, в полной мере проявляются в сфере социальных и профессиональных отношений между людьми. Следовательно, сформированная межкультурная компетенция естественным образом связана с личностными качествами студентов, позволяющими им успешно взаимодействовать не только с носителями изучаемого языка, но и друг с другом. Общение, осуществляемое в рамках диалога культур, являясь основной частью жизни человека, выступает и частью культуры. Многие западные ученые, исходя из такого объяснения, представляют культуру в виде айсберга, основание которого состоит из культурных ценностей и норм, а его вершина выступает как индивидуальное поведение человека, которое основывается на ценностях и проявляется в ситуациях общения с другими людьми.

Общение, по мнению некоторых исследователей (М.С. Каган, В.Н. Мясичев, Ю.А. Шрейдер), в процессе которого происходит предъявление ценностей и обмен ценностями, является ведущим механизмом освоения ценностей. Для нашего исследования особое значение имеет высказывание М.С. Кагана о том, что «общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием ценностей другого, становящихся ценностями того, кто их принимает». «Механизмом» общения, по мнению ученого, становится диалог, а не обмен «монологами» [64, с.176].

В рамках нашего исследования в системе ценностных ориентаций особое место занимают профессионально-ориентированные ценности, которые служат ориентирами профессиональной и социальной активности студента педагогического колледжа.

Участие в межличностном взаимодействии и диалоге культур, освоение и принятие ценностных ориентаций, профессионально-ориентированных ценностей, ведущих к формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, возможно при условии реализации культурологического подхода к обучению иностранному языку в педагогическом колледже.

Развитие культурологического подхода в образовании получило в трудах зарубежных (Э. Сепир, Л. Уайт и др.) и отечественных ученых (Ю.А. Бельчиков, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий, И.А. Ильева, Л.Н.Коган, В.М. Межуев, А.П. Садохин, В.А. Сластенин, Э.В. Соколов, Н.С. Трубецкой, Н.Е. Щуркова и др.). Культурологический подход в обучении иностранным языкам был рассмотрен Е.М. Верещагиным, Г.В. Елизаровой, В.Г. Костомаровым, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, И.И. Халеевой. В своих работах ученые подчёркивают важность обучения иностранному языку как компоненту культуры, рассматривая формирование «способности и готовности индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию» (Н.Б. Ишханян) посредством приобщения личности к культуре и народным традициям страны изучаемого языка и освоения всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в комплексе.

С учетом вышесказанных идей был проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов по специальности «Преподавание в начальных классах», профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта спецификации WorldSkills, который позволил сделать следующий вывод. Профессиональный стандарт и международный стандарт спецификации WorldSkills объединяет наличие требований к профессиональным компетенциям

будущих учителей начальных классов, владеющих межкультурной компетенцией. Согласно ФГОС СПО и учебным программам по дисциплине «Иностранный язык» целью обучения иностранному языку является формирование лишь иноязычной коммуникативной компетенции. Однако, выделяя межкультурную компетенцию как одну из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, и, используя вариативную часть, которая предусмотрена Федеральным государственным образовательным стандартом, в профессиональный модуль «Преподавание по программам начального общего образования» был введен междисциплинарный курс «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе», который предоставляет возможность формирования межкультурной компетенции у студентов на занятиях по иностранному языку.

Результаты анализа и гармонизации стандартов представлены в таблице.

Таблица 1

Профессиональный стандарт «Педагог»	ФГОС СПО	Стандарт спецификации Worldskills
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях начального общего образования	Профессиональный модуль 01. Преподавание по программам начального общего образования	Профессиональная компетенция «Преподавание в младших классах»
Общепедагогические функции Трудовые действия Необходимые умения	Общие и профессиональные компетенции	Знания, понимание, навыки
Необходимые знания: основы психодидактики, <u>поликультурного образования</u> , закономерностей поведения в социальных сетях	Формирование представлений об иностранном языке как средстве общения; Расширение представлений о мире как о многоязычном и поликультурном сообществе	Основы языкознания, литературы, литературоведения и иностранного языка; Влияние культуры, национально-культурной специфики и лингвистического фона на обучение учащихся
Трудовые действия: формирование позитивных образцов поликультурного общения, толерантности и навыков поведения в	Развитие умения взаимодействовать с окружающими в пределах речевых потребностей; Развитие коммуникативных	Применять вербальные и невербальные коммуникационные стратегии для вовлечения обучающихся в образовательный процесс

изменяющейся поликультурной среде	способностей	
Необходимые умения: построение воспитательной деятельности с учетом <u>культурных различий детей</u> , <u>половозрастных</u> и индивидуальных особенностей	Обеспечение коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру и социальному опыту	Знать и понимать сущность и своеобразие процесса социализации младших школьников
Трудовые действия: освоение и применение психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, <u>дети-мигранты</u> и т.д.	Систематизация и оценивание педагогического опыта и образовательных технологий на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов	Знать и уметь применять современные теории и технологии обучения и воспитания

Гармонизация содержания рассмотренных стандартов ориентирует профессиональное педагогическое образование на формирование межкультурной компетенции у студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов. Реализация этой задачи осуществлялась на основе культурологического подхода к отбору содержания учебных дисциплин, междисциплинарных курсов, профессиональных модулей.

Культурологический подход в рамках междисциплинарного курса предполагает особый акцент на межкультурный аспект иноязычной коммуникативной компетенции и содействует обеспечению социокультурной направленности обучения иностранному языку студентов педагогического колледжа, их включению в диалог культур, в межличностное и межкультурное общение, что способствует их успешной профессиональной социализации.

Представим содержание обучения по формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности в рамках культурологического подхода в виде таблицы.

Таблица 2

Составляющие межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации	Содержание МКК	Содержание обучения межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности
лингвистическая	Знания об единицах языка и речи	Языковой и речевой материал, обладающий культурным компонентом значения: слова, обозначающие уникальные культурные реалии; конструкции, соотносимые с культурными ценностями; текстовый материал, включающий культурно-окрашенные аутентичные образцы речевых актов диалогического характера
социолингвистическая	Социальные факторы, влияющие на выбор лингвистических форм	Система условно-речевых и речевых упражнений на анализ коммуникативной ситуации, узнавание, определение и обоснование выбора лингвистической формы посредством использования интерактивных технологий (игровых, драматизации, социолингвистического тренинга и т.п.)
дискурсная	Структура речевых актов, система ценностей	Дискурсивно-ориентированные ситуации межличностного и межкультурного характера (проведение встреч, бесед, переговоров, презентаций, собеседования, консультаций, оформление и обсуждение докладов, сообщений, приказов, договоров, распоряжений и т.п.)
стратегическая	Атрибуции социально важных значений происходящего	Система упражнений, направленных на развитие умения определять стратегии в ситуациях межкультурного общения и достигать коммуникативной цели в интеракциях, вести переговоры, обмениваться мнениями, создавать общее мнение в рамках тем «Путешествие», «Посещение доктора», «Трудоустройство», «В магазине» и т.п. посредством использования интерактивных технологий и активных методов

социокультурная	Система универсальных культурных ценностей, ценностей родной культуры и культуры изучаемого языка	Тексты культуроведческой направленности (историко – культурной, исторической, социальной, экономической, политической и культурной тематики); учебные дискуссии, содержащие социо – и культурнообусловленные сценарии, описывающие национально – специфические модели поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре; подготовка докладов, сочинений, эссе; использование проектных технологий
социальная	Способности и умения посредника между собой и иноязычным собеседником, родной и иноязычными культурами	Ситуации межкультурного общения (социально-бытовая, учебно-трудовая, социально-культурная, профессиональная и другие сферы), способствующие развитию <u>коммуникативных умений</u> (способность к конструктивному взаимодействию, аргументация своей точки зрения, выслушивание аргументов другого и адекватная реакция на них, наличие навыков конструктивной критики); развитию <u>способностей к работе в группе</u> (развитие общих чувств, настроений общность оценок и реакций на воздействия извне или со стороны отдельных участников; формирование стрессоустойчивости); развитие <u>эмпатии и толерантности</u> и т.п.

Анализируя данные таблицы, следует отметить, что сущность и структура межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности определяют особенности содержания процесса обучения, направленного на формирование исследуемой компетенции. Содержание межкультурной компетенции включает знания, умения, ценностные отношения и коммуникативные способности, составляющие сущность межкультурной компетенции и обеспечивающие способность к продуктивному межкультурному общению, а языковой и текстовый материал, темы и входящие в них ситуации межличностного и межкультурного общения, система заданий способствуют

формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности в рамках культурологического подхода.

Таким образом, межкультурная компетенция, позволяющая обучающимся, усваивая и воспроизводя систему ценностей общества, успешно и гармонично входить в социальную среду, формируется в условиях профессиональной социализации студентов посредством изучения иностранного языка благодаря включению студентов педагогического колледжа в пространство межкультурной коммуникации, которое создается на занятиях по иностранному языку.

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем один из компонентов педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа – актуализация социокультурного потенциала содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills.

Цель обучения иностранным языкам в современной методике должна составлять не набор знаний и умений, а «формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур» [138].

Для более эффективного формирования вышеуказанной компетенции следует развивать у студентов такие качества, как умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, умение критически и творчески мыслить, продуцировать новые идеи, умение работать в команде, координировать свои действия с другими участниками диалога, избегать конфликтных ситуаций.

На развитие перечисленных качеств студентов направлены современные педагогические технологии, которые в последние десятилетия XX века и в начале XI века в мировой методике обучения иностранным языкам получили широкое распространение.

В настоящее время существует большое количество определений педагогической технологии, в связи с различием в его понимании и употреблении разными исследователями. Представим некоторые определения для проведения анализа в таблице.

Таблица 3.

Определение	Автор
Педагогическая технология - совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.	Российская педагогическая энциклопедия
Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса	В.П.Беспалько
Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения	И.П.Волков
Педагогическая технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния	В.М. Шепель
Педагогическая технология обучения - это составная процессуальная часть дидактической системы	М.А. Чошанов
Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя	В.М.Монахов
Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей	М.В.Кларин
Педагогическая технология - система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам	Г. К. Селевко

Анализируя вышеприведенные определения, можно констатировать, что понятие «педагогическая технология» рассматривается учеными как совокупность (модель) взаимосвязанных между собой компонентов педагогического процесса, как техника реализации учебного процесса, как составная процессуальная часть педагогической науки. Исходя из этого, под педагогическими технологиями мы будем понимать систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе и способствующую последовательной реализации спроектированного учебно-

воспитательного процесса в ситуациях межличностного общения преподавателей и студентов для решения поставленных задач.

К современным педагогическим технологиям отечественные и зарубежные исследователи (В.П. Беспалько, Л.Г. Богославец, Б. Блум, А.А. Вербицкий, В.В. Гузеев, Б.С. Гершунский, О.И. Давыдова, М.В. Кларин, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Н.А. Морева, Е.С.Полат, Г.В. Селевко, Д. Хамблин и др.) относят интерактивные технологии, объединяющие группу технологий, достигающих высокого уровня субъективной активности студентов на занятиях и во внеурочной деятельности. Термин *interactive learning* (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (преподавателем). Таким образом, под интерактивным обучением следует понимать обучение с хорошо организованным двухсторонним обменом информацией и обратной связью между участниками образовательного процесса [139].

Вопрос интерактивного обучения рассматривался в исследованиях в разное время с различных позиций. Например, М.С.Каган представил теорию общения как проблему межсубъектных отношений, М.М. Бахтин ставил в центр человеческого общения диалогические отношения, Л.В. Щерба связывал человеческое общение с общественным сознанием, Н.Д.Гальскова освещала проблему обмена предметными знаниями, обусловленных ситуациями общения и реализуемых с помощью языковых средств и т.п. [64, 15, 184, 45].

В процессе обучения с использованием интерактивных технологий студенты являются полноправными участниками взаимодействия, задача преподавателя заключается не в предоставлении готовых знаний, а в стимулировании активности студентов и побуждении их к самостоятельному поиску новых знаний [102].

В рамках традиционного обучения преподаватель выступает как носитель и контролер знаний, в рамках интерактивного – выполняет несколько основных ролей. В каждой из этих ролей он является лишь организатором взаимодействия обучающихся с той или иной областью информационного пространства.

Преподаватель в роли информатора-эксперта излагает материал занятия, отвечает на вопросы студентов, отслеживает результаты учебного процесса. В роли организатора-фасилитатора он выстраивает взаимоотношение студентов с социальным окружением, координируя выполнение заданий группой, побуждая студентов к самостоятельной деятельности, повышая мотивацию к выполнению учебных презентаций и проектов. В качестве консультанта преподаватель обращается к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, а также к профессиональному опыту студентов, способствуя их приобщению к культурным ценностям общества.

К интерактивным технологиям, используемым на занятиях по иностранному языку и способствующим успешному формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов можно отнести следующие технологии: игровые технологии, тренинговые технологии, технология проведения дискуссий, технология модерации, технология «Дебаты» и т.п. [131].

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, профессиональном стандарте «Педагог» и международном стандарте WorldSkills одним из требований к результатам освоения программы подготовки студентов – будущих учителей – является использование технологии обучения с использованием ИКТ для совершенствования профессиональной деятельности [163, 125, 156].

Интерактивность, являясь основным признаком информационно-образовательной среды, базируется на использовании информационно-коммуникационных технологий и позволяет решить проблему формирования исследуемой нами компетенции.

Говоря об интерактивности на занятиях по иностранному языку и в пространстве неформального образования, часто ассоциируют ее с коммуникативностью, подразумевая умение и желание обучающихся общаться лично или посредством информационно-коммуникационных технологий.

Информационно-образовательная среда учебного заведения способна создать ситуации общения для обучающихся не только с преподавателем и студентами из своей страны, но и из страны изучаемого языка, содействует плодотворному взаимодействию в процессе познавательной и творческой деятельности, а значит, ведет к расширению сферы межличностного и межкультурного общения. Различные средства информационно-коммуникационных технологий позволяют создать языковую среду благодаря возможности подлинного общения с носителями языка в режиме реального времени (теле- и видеоконференция, форумы, чаты, и т.п.) и в отложенном режиме (например, электронная почта и т.п.).

Вышеописанные возможности сети Интернет и интерактивных технологий способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и иноязычной культуры и уровня владения иностранным языком, развитию исследовательских и творческих способностей студентов, формированию навыков самостоятельной работы и работы в группе, что, безусловно, ведет к интенсификации их социальной активности и успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, следующим компонентом педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов будет использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий.

Создание для студентов условий погружения в языковую среду иноязычной культуры, где они смогут осуществлять межкультурную коммуникацию и формировать межкультурную компетенцию, предполагает систематическое применение интерактивных технологий не только на каждом занятии по иностранному языку, но и в пространстве неформального образования.

Целью нового этапа модернизации образования, отраженного в Концепции развития образования Российской Федерации до 2020 года, является переход к системе непрерывного образования постиндустриального общества, в котором

превалирующую роль играют социальные ориентиры, обусловленные индивидуальным выбором и личностными ценностями. Ориентации на новые компетенции личности, способствующие успешной профессиональной социализации человека в современном мире, выступают ценностной и целевой основой совершенствования педагогического образования. У нового типа человека культуры, человека инновационного общества, выделяют следующие ключевые компетенции: готовность и способность к непрерывному образованию, самообучению, самосовершенствованию, переобучению, профессиональной мобильности и творчеству; владение иностранными языками как инструментом общения и участия в процессе глобализации; умение работать самостоятельно и в команде, способность работать в высококонкурентном обществе [74; 156].

По мнению А.П. Тряпицыной, педагог в рамках новых ценностей профессионального образования в современном мире осознается как посредник между обучающимися и культурой, образование как поиск личностных смыслов, диалога и сотрудничества его участников, образовательный процесс как процесс культурной идентификации обучающихся в поликультурном пространстве диалога культур, становления культурной идентичности человека, различных способов проявления индивидуальности и форм самовыражения [159].

Организационные формы непрерывного образования появились к середине XX в., во второй половине этого столетия формируются динамизм и непрерывность образования под воздействием, с одной стороны, стремительности рыночной экономики информационного общества, с другой стороны - самого человека, нацеленного на самореализацию и повышение своей квалификации. В 2011 году на очередной сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже была введена специальная терминология образовательной парадигмы «обучение на протяжении всей жизни» - формальное, неформальное и информальное образование. Новые формы образовательного процесса – неформальное и информальное образование – были заимствованы Россией из европейских

деклараций, и уже все больше заявляют о себе в российской образовательной системе.

В концепции непрерывного образования чрезвычайно важную роль играет именно неформальное образование, поскольку одним из основных принципов этой концепции является интеграция всех форм образовательно-воспитательной деятельности. Неформальное образование как любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью образовательных организаций, входящих в формальные системы образования, отличается нетрадиционными формами, разнообразием подходов к организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, высокой степенью гибкости, а также тесной связью с профессиональной и социокультурной средой. Неформальное образование содействует усилению профессиональной социализации личности, формированию ее индивидуальности и неповторимости и, следовательно, отвечает объективной потребности общества в новой стратегии образования.

Сущность неформального образования рассмотрена в исследованиях таких российских и зарубежных ученых, как М. Ахмед, Н.Н. Букина, С.Г. Вершловский, В.А. Горский, Дж. Дьюи, Д. Зицер, С.М. Климов, М.Д. Махлин, Т.В. Мухлаева, О.В. Ройтблайт, Г.Д. Сорокоумова и другие. Значительный воспитательный потенциал неформального образования раскрыт в научных трудах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, Н.Е. Щурковой и др.

Нам близка точка зрения Е.В. Бондаревской, которая в своей концепции определяет воспитание, осуществляющееся в пространстве неформального образования, как процесс создания и реализации педагогических условий для становления субъектности каждого обучающегося, его культурной идентификации, социализации и жизненного самоопределения, а целью этого ученый считает формирование целостного человека культуры [28].

Культура и воспитание, по мнению А.В. Роговой, являются взаимосвязанными феноменами, всеобщим механизмом которых, выступает диалог, предполагающий реализацию смыслопостижения и смыслопорождения ценностей культуры, интериоризацию ценностей культуры, самоопределение личности в мире этих ценностей и становление позиции субъекта культуры [130].

Пространство неформального образования, в процессе которого происходит выбор субъектом позиции в жизни, его индивидуально-личностное и профессиональное самоопределение, всегда являлось составной частью образовательного процесса педагогического колледжа. Формы его организации с применением современных интерактивных технологий – экскурсии, студенческие клубы, секции, круглые столы, диспуты и групповые дискуссии, научные общества, ролевые игры, волонтерская работа, конкурсы и чемпионаты профессионального мастерства – позволяют во всем объеме реализовать требования ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills и играют важную роль в формировании межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, способствуя знакомству с культурой страны изучаемого языка и приобщению к ее нормам и ценностям, становлению жизненной позиции, приобретению профессиональных знаний и умений, формированию ценностных отношений, культурной идентичности, развитию навыков дискутирования, рефлексии.

Условия же реализации программы подготовки обучающихся, будущих учителей, в рамках вышеуказанных стандартов заключаются, прежде всего, в формировании в учебном заведении социокультурной среды, в создании условий, необходимых для профессиональной социализации личности и ее всестороннего развития, в актуализации воспитательной составляющей образовательного процесса, включая совершенствование студенческого самоуправления, участие студентов в работе спортивных клубов, творческих объединений, общественных организаций и т.п. [160].

К основным воспитательным процессам в рамках неформального образования относит социализацию и Е.В. Бондаревская, рассматривая этот процесс как вхождение молодого человека в жизнь общества, как овладение различными способами жизнедеятельности и осуществление самоопределения; культурную идентификацию, как актуализацию чувства принадлежности обучающегося к определенной культуре; духовно-нравственное развитие личности, как становление внутренней системы моральных регуляторов поведения; индивидуализацию, как становление личностного образа и развитие творческого потенциала [28].

Инновационная и информационно-образовательная атмосфера Читинского педагогического колледжа создает условия для формирования социокультурной среды, способствующей приобретению знания о системе ценностей родной культуры, об универсальных культурных ценностях и системе ценностей других культур, освоению и воспроизводству социального опыта, иными словами – способствующей профессиональной социализации студентов в условиях приобщения к культуре.

Социокультурная среда, с точки зрения П. Сорокина, имеет три составляющих: личность как субъект взаимодействия, общество как группа людей, выстраивающих взаимодействие с его социокультурными процессами и отношениями и культура как комплекс норм, ценностей и значений, и которыми обладают взаимодействующие индивиды, объективируя, социализируя и раскрывая эти значения [146].

В современном обществе социокультурная среда создает для представителей разных культур новые виды и формы общения, для которых характерны взаимопонимание, толерантное отношение к культуре собеседника, эффективное диалоговое взаимодействие. Совокупность вышеперечисленных понятий определяем термином «межкультурная компетенция», понимаемая как компетенция, необходимая для формирования единого социокультурного пространства, эффективного взаимодействия представителей разных культур,

создания общих культурных ценностей, профессиональной социализации их в обществе.

Формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов в пространстве неформального образования педагогического колледжа реализовывалось посредством следующих принципов.

Принцип «социумности» связан с развитием способности у обучающихся к совместному обсуждению вопросов, ситуаций, проблем, в результате чего формируется общее значение происходящих событий и достигается для обеих сторон общения позитивный результат.

Связанный с современными концепциями воспитания принцип субъектности направлен на развитие творчества и познавательной деятельности студентов, соразмерное их зоне ближайшего развития и раскрытия их способностей, повышение мотивации к изучению языка и культуры иной страны посредством личностного включения их в ситуации межличностного общения во внеурочное время. Осуществляя взаимодействия с окружающим его людьми, студент приобретает опыт успешного использования собственных знаний, умений и способностей в разнообразных жизненных ситуациях. Приобретенный опыт выступает основой эффективного общения с представителями своей и других культур, что ведет к усвоению социального и профессионального опыта и активному воспроизводству социальных отношений, т.е. к профессиональной социализации.

Сформированная способность студентов осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межкультурного общения представлена принципом рефлексивности.

В установлении четкой взаимосвязи между уровнем овладения иностранным языком и принятием ценностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка прослеживается принцип значимости ценностных ориентаций. Принцип толерантности ориентирован на формирование

толерантного мировоззрения и толерантных стратегий взаимодействия, ведущих к успешной профессиональной социализации.

Основываясь на вышеуказанные принципы, можно сделать вывод, что в процессе неформального образования социокультурной среде образовательного учреждения происходит развитие человека как субъекта социального творчества, как личности, обладающей способностью к саморазвитию, саморегуляции, инициативе, ответственности, а также имеющей высокий уровень интеллектуальной активности. Социокультурный опыт актуализируется вне рамок учебной деятельности, т.е. в пространстве неформального образования, в процессе которого обучающиеся «учатся познавать, учатся реализовывать, учатся жить вместе, учатся жить», что является основными постулатами системы непрерывного образования в течение всей жизни, сформулированными Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию.

Таким образом, социокультурная среда образовательной организации предоставляет уникальную возможность создания диалогически насыщенного пространства неформального образования для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Выделенное педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов позволили определить для оценки эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы основные критерии. Каждый из критериев раскрывается через систему показателей (Приложение 1).

Личностно-когнитивный критерий отражает собой совокупность индивидуально-психологических качеств и способностей личности студентов, а также знаний, на основе которых формируется изучаемая компетенция.

Личностно-когнитивный критерий характеризуется следующими показателями:

- развитие самосознания;

- проявление толерантности;
- наличие языковых знаний и речевых умений, а также знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка;
- наличие профессионально-ориентированных знаний.

Самосознание в рамках нашего исследования предполагает осознание обучающимся самого себя в отличие от иного – других субъектов и мира вообще; это осознание студентами своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий. Самосознание, будучи не изначальной данностью, а продуктом развития, включает в себя сознание своей тождественности, осознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, осознание своих психических свойств и качеств, определенную систему социально-нравственных самооценок.

Под толерантностью понимаем терпимость к политическим, этническим, конфессиональным, религиозным, межличностным противоречиям, признание равноправного существования «другого». Толерантность означает понимание, принятие и уважение многообразия культур, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантности сопутствуют такие качества личности как открытость, уважение интересов, ценностей, стремление к общению.

Успешное межличностное и межкультурное общение между представителями разных культурных общностей возможно лишь при наличии языковых знаний и речевых умений, страноведческих знаний о родной стране и стране изучаемого языка. Толерантность формируется в ходе социализации человека, в том числе, и профессиональной в течение всей его жизни и проявляется в различных сферах жизнедеятельности.

Обладание профессионально-ориентированными знаниями определяется в рамках данного критерия как наличие знаний обучающегося не только своего предмета, но и о самом себе как субъекте профессиональной деятельности, что

подразумевает знания о важных особенностях его будущей профессии и о требованиях к личности педагога.

Ценностно - смысловой критерий подразумевает наличие у студента идеалов, смыслов, целей и ценностей, которые как внутренние ориентиры и критерии оценки его активности обеспечивают его успешную профессиональную социализацию.

Данный критерий раскрывается через следующие показатели:

- значимость профессионально-ориентированных ценностей,
- наличие культурной идентичности.

Профессионально-ориентированные ценности представляют собой определенные нормы, регулирующие педагогическую деятельность и служащие связующим звеном между деятельностью педагога и сложившейся общественной идеологией в области профессионального образования. Подобно другим видам ценностей профессионально-ориентированные ценности формируются исторически и воспринимаются в педагогической науке в виде определенных представлений и образов как одна из форм общественного сознания. Овладение профессионально-ориентированными ценностями происходит в условиях профессиональной социализации студентов в стенах учебного заведения на занятиях и в пространстве неформального образования.

Сущность культурной идентичности проявляется в самоотождествлении человека с культурными образцами общества, в осознанном принятии его языка, культурных норм и ценностей, образцов поведения. В процессе межкультурной коммуникации, созданной на занятиях по иностранному языку и в пространстве неформального образования, происходит расширение идентичности за пределы собственной культуры и приобретения качеств посредника культур.

Коммуникативно-деятельностный критерий позволяет определить уровень готовности студентов к коммуникативной деятельности в рамках диалогового взаимодействия, в ситуациях межличностного и межкультурного общения.

Показателями данного критерия являются:

- наличие диалогового общения,
- наличие способности к успешному межкультурному диалогу,
- развитая профессиональной саморегуляции

Диалогическое общение понимается как подлинное межличностное общение, которое характеризуется взаимным устойчивым интересом людей друг к другу, стремлением глубоко постичь личностную суть каждого из них, творческим выстраиванием контактов. Межличностный механизм профессиональной социализации актуализируется в процессе диалога с субъективно значимыми другими.

Межкультурный диалог в образовательном процессе предполагает общение представителей разных культур как особый вид межличностного взаимодействия, ориентированного на достижение взаимопонимания, обретение общих смыслов при освоении культурного содержания и расширяющего спектр профессиональной социализации.

Личность как субъект определяется через процесс саморегуляции, выступающей координатором личностных качеств, которые способствуют успешному ее функционированию в обществе благодаря внутренней активности индивида в построении, поддержании и управлении различными видами и формами произвольной активности. Профессиональная саморегуляция определяется как интегральная психическая и поведенческая характеристика человека, выражающаяся в способности анализировать и прогнозировать свою профессиональную деятельность. Развитие саморегуляции состояния и поступков у педагога в условиях межличностного и межкультурного общения является значимой задачей его профессиональной деятельности [123].

На основе выделенных критериев и их показателей выделяем уровни формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа: элементарный, базовый, продвинутой. Дадим характеристику уровней формирования исследуемой компетенции с учетом обозначенных критериев.

Элементарный уровень подразумевает, что студенты в ситуациях межличностного и межкультурного характера проявляют недостаточный уровень самосознания, ориентируясь на обобщенного другого и регулируя собственное поведение через внешнее управление. Низкий уровень языковых знаний и слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности, ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка ведут к неумению и нежеланию вступать в диалог с участниками взаимодействия, к проявлению нетерпимости и отсутствию эмпатии. У студентов с недостаточно сформированной ценностно-смысловой основой наблюдается пассивное отношение к своей культуре, отсутствие целей, жизненной модели и идеалов жизнедеятельности. Более того, у них отсутствует четкое профессиональное самоопределение, саморегуляция, они не обладают профессионально-ориентированными знаниями, значимость профессионально-ориентированных ценностей на низком уровне, интересы и склонности к профессии не выражены.

Базовый уровень сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов свидетельствует наличие у них базовых языковых знаний и способностей по отдельным видам речевой деятельности и несформированности межкультурной компетенции, ведущей к нарушению целостности процесса межкультурного диалога. Способность преодолевать нетерпимость, проявлять толерантность в некоторых ситуациях межличностного и межкультурного характера содействует расширению круга участников диалога, с которыми, однако, устанавливаются преимущественно деловые отношения. Фрагментарные знания о культуре родной страны и культуре изучаемого языка говорят о дифференциации ценностей разных стран лишь в ситуациях учебно-познавательной деятельности. Студенты характеризуются положительной мотивацией и осознанием профессионально-ориентированных ценностей в области изучаемой профессии, но при этом проявляют избирательный интерес к знаниям (профессиональная необходимость, отсутствие

системности). Способности отражать, всесторонне анализировать и вероятностно прогнозировать свою деятельность развиты на среднем уровне.

Продвинутый уровень – студент обладает способностью и готовностью принимать участие в межкультурном диалоге на основе сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к имеющимся культурным различиям и преодоления языковых и культурных барьеров в большинстве ситуаций межличностного и межкультурного характера. Сформированная способность осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межличностного и межкультурного общения, а также в профессиональной деятельности указывает на развитую ценностно-смысловую сферу, на умение дифференцировать ценности, реализовывать ценностные ориентации в своем поведении. Будучи обращенным на других людей и на себя, студент стремится к конструктивным социальным взаимоотношениям, к расширению сферы диалога путем развития стремления к духовному обмену ценностями, к самовыражению, творчеству и самоактуализации. Студент четко осознает ценностные ориентации на профессию; у него сформирована положительная мотивация для избранной профессии, обосновывающая целесообразность выбора направления профессиональной деятельности. Владение языковыми знаниями, речевыми способностями, а также системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка, осознание собственной культурной идентичности дают возможность студенту выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

В целом, проведенный анализ научной литературы позволяет обосновать выбор педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа и сделать следующие выводы.

Социокультурная ситуация в настоящее время во всем мире характеризуется неопределенностью, сложностью и противоречивостью и

обусловлена такой тенденцией, как стремление к универсализу, ведущему к утрате культурной самобытности социальных общностей, трансформации культурной однородности и унифицированности.

Сформированная межкультурная компетенция в условиях профессиональной социализации личности в рамках проблемы культурного самоопределения и сохранения культурной специфичности в условиях интенсивного и постоянного взаимодействия культур подразумевает владение предметными знаниями и умениями, знаниями социального взаимодействия, усвоение социального опыта и воспроизводство системы социальных и профессиональных связей за счет активной деятельности и включения в профессионально-ориентированную среду.

Иностранный язык, изучение которого происходит в рамках основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования, представляет одну из форм межличностного и межкультурного взаимодействия на занятиях и в пространстве неформального образования и предпосылкой для формирования исследуемой компетенции.

Формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов зависит от необходимого педагогического обеспечения.

Первый компонент педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов выражается в актуализации социокультурного потенциала содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills.

Таким образом, отобранное содержание обучения иностранным языкам должно обладать культурологическим потенциалом, а именно: приобщать студентов к культурному и духовному наследию как своей страны, так и страны изучаемого языка, знакомить с отражением культур в образцах стиля жизни

людей, а также со способами достижения успешного межкультурного взаимодействия.

В качестве второго компонента мы рассматриваем использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий. Важными предпосылками формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов являются их активность и саморазвитие, поэтому процесс обучения иностранному языку должен представлять собой деятельность, понимаемую как взаимодействие участвующих в нем субъектов. Реализовать деятельностный подход позволяет использование преподавателем групповых и коллективных форм обучения, имеющих интерактивный характер и способствующий развитию у студента умения самостоятельно прогнозировать и осуществлять коммуникативную деятельность. Использование интерактивных технологий содействует организации двустороннего и многостороннего обсуждения (диалог и полилог), использованию разнообразных форм коммуникации, способов стимулирования процесса общения и позволяет обеспечивать эффективность процесса коммуникации, а также формирование у студентов духовных, социальных и профессиональных качеств, способствующих их успешной профессиональной социализации.

В качестве третьего компонента мы выделяем создание диалогически насыщенного пространства неформального образования по иностранному языку. Формирование исследуемого феномена необходимо рассматривать наряду с развитием личности студента, который способен на основе содружества принимать участие в диалоге культур. Соизучение языка и культуры в пространстве неформального образования не препятствует диалогу между представителями разных культур, а способствует взаимному пониманию и обогащению личности студентов и ведет к развитию социально самостоятельной и активной личности. Языковое образование в колледже, благодаря межкультурной парадигме и социокультурной среде учреждения, обеспечивает

академическую и социальную мобильность студентов, т.е. их успешную профессиональную социализацию в многоязычном обществе.

Выводы по первой главе

В первой главе представлено теоретическое обоснование проблемы формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа, в результате которого сделаны следующие выводы:

- проблема взаимовлияния разных культур в последнее время в связи с расширяющимся информационным пространством и возрастающими межкультурными контактами стала особенно острой. Основными характеристиками, определяющими сущность диалога культур, являются понимание и уважение другой культуры, взаимообогащение, межкультурное общение;

- межкультурное общение как форма межличностных и межкультурных отношений сочетает в себе коммуникативные, интерактивные и перцептивные функции. Коммуникативная сторона межкультурного общения связана с обменом информацией между представителями разных культур, перцептивная регулирует их восприятие друг другом, интерактивная способствует организации взаимодействия в различных ситуациях, в том числе и профессионального характера.

- социокультурная среда профессионального образования создает для представителей разных культур новые виды и формы общения, для которых характерны взаимопонимание, проявление эмпатии и толерантного отношения к культуре собеседника, эффективное диалоговое взаимодействие. Совокупность вышеперечисленных понятий можно определить термином «межкультурная компетенция».

- анализ исследований российских и зарубежных ученых в области психологии, педагогики и философии показал, что точного определения понятию

«межкультурная компетенция», ее структуры и путей формирования не существует в связи с глобальностью и многофункциональностью исследуемого феномена. Вслед за Г.В. Елизаровой, мы рассматриваем межкультурную компетенцию как способность языковой личности не только к общению на межкультурном уровне с использованием иностранного языка, но и к применению различных эмпирических стратегий в процессе постижения культур, их взаимовлияния и взаимодействия.

- анализ психолого - педагогических и социологических источников показал, что в центре внимания исследователей всегда находился процесс взаимодействия личности и социальной среды. Изучение многочисленных концепций социализации показывает, что у зарубежных ученых наблюдается двойной подход к теории социализации. В рамках первого субъект-объектного подхода личности отводится роль объекта по отношению к обществу, в рамках второго - субъект-субъектного – подхода индивида рассматривают не только как объект, но и как субъект социализации, который сам активно участвует в процессе собственного становления. В нашей стране изучение проблемы социализации началось в 60-е гг. XX века. Это явление рассматривается как двусторонний процесс, включающий активное воспроизводство индивидом общественных отношений. Для нашего исследования интерес представляет ранний юношеский возраст, который, по мнению многих исследователей, является одним из основных этапов социализации человека.

- профессиональная социализация, являясь составной частью социализации, представляет собой социальный процесс, включающий профессиональное обучение и воспитание, приобретение профессиональных знаний и формирование специальных умений и навыков, профессиональное самоопределение, активное вхождение индивида в профессионально-трудовую среду и успешное овладение профессией.

- межкультурная компетенция является одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка и иноязычной

культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции служит процесс общения. Общение как многогранный процесс развития межкультурного взаимодействия между людьми, вызванный потребностями совместной деятельности, выступает атрибутом социализации в процессе обучения в профессиональном образовательном учреждении. Исходя из вышесказанного, межкультурная компетенция, формируемая в условиях профессиональной социализации студента педагогического колледжа, – это компетенция, основанная на знаниях и умениях, а также способности осуществлять межкультурное общение и, за счет субъектной деятельности и активного включения студента в социальную среду, способствующая усвоению социального опыта и активному воспроизводству системы социальных связей.

- для осуществления процесса формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов нами разработано и обосновано следующее педагогическое обеспечение:

- актуализация социокультурного потенциала содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills;

- использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов;

- создание диалогически насыщенного пространства неформального образования, позволяющего осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа

На основе теоретического анализа проблемы формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа, осуществленного в первой главе диссертационного исследования, была спланирована и проведена опытнo-экспериментальная работа, целью которой являлась проверка сформулированных в предыдущей главе гипотезы и теоретических положений.

В опытнo-экспериментальной работе принимали участие студенты ГАПОУ «Читинский педагогический колледж». Общее количество испытуемых на разных этапах эксперимента составило 135 человек.

2.1. Анализ сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа

Цель данного параграфа – выявить уровень сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа на констатирующем этапе опытнo-экспериментальной работы.

Для практического подтверждения теоретических положений, рассматриваемых в первой главе исследования, с 2012 по 2017г.г. на базе Читинского педагогического колледжа была проведена опытнo-экспериментальная работа. Ее целью являлась проверка и реализация педагогических условий, обеспечивающих формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

В качестве основных задач эксперимента были определены следующие:

- 1) проверка эффективности педагогического обеспечения, сформулированного в гипотезе;

- 2) реализация путей формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента;
- 3) обобщение результатов экспериментального исследования.

Для решения поставленных задач использовались методы:

- целенаправленное педагогическое наблюдение;
- система анкетирования и тестирования;
- проведение педагогического эксперимента (констатирующего, формирующего, контрольного);
- анализ результатов с последующей обработкой полученных данных.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий (2012 – 2013 г.г.), формирующий (2013 – 2016 г.г.) и контрольный (2016 – 2017 г.г.).

Каждый этап имел свои задачи, которые являлись промежуточными на пути достижения основной цели опытно-экспериментальной работы. В задачи констатирующего этапа входило выявление первоначального уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов по основным критериям и показателям. В процессе проведения эксперимента приняли участие 135 студентов, обучающихся по специальности 44.02.01 Преподавание в начальных классах. В экспериментальную группу вошли 75 студентов, контрольная группа состояла из 60 студентов вышеуказанной специальности. Обучение иностранному языку и другим дисциплинам предметной подготовки в данных группах осуществлялось автором исследования и тремя преподавателями, работающими на кафедре лингвистических дисциплин.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы необходимо было проверить гипотезу исследования, выявить и реализовать пути формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Цель контрольного эксперимента состояла в выявлении уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов и анализа эффективности проведенной работы.

Диагностические методики, применяемые на этапе констатирующего эксперимента, позволили выявить первоначальный уровень сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов. Это стало возможным в результате определения нами в первой главе диссертационного исследования критериев сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности (личностно-когнитивный, ценностно-смысловой, коммуникативно-деятельностный) и уровневых показателей, качественно их характеризующих и позволяющих судить о степени сформированности исследуемой компетенции.

В соответствии с логикой исследования на первом, констатирующем, этапе возникла необходимость подбора методик, адекватных задаче выявления уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности у студентов педагогического колледжа. Нами были определены экспериментальные методы (педагогическое наблюдение, анкетирование) и подобран комплекс диагностических методик, позволяющих выявить исходный уровень сформированности вышеуказанной компетенции в соответствии с критериями (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов

Критерии	Диагностические методики	Цель диагностических методик
Личностно-когнитивный	1.Диагностика личного роста (П.В. Степанов, И.В. Кулешов, Д.В. Григорьев); 2.Опросник «Творческий потенциал».	-выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности студентов; - определить уровень развития креативности

	<p>1. Вопросник для измерения толерантности (В.С. Магун, М. С. Жамкочьян, М.М. Магура);</p> <p>2. Методика «Шкала эмоционального отклика», А. Меграбян, Н. Эпштейн</p>	<p>- выявить уровень разных видов толерантности;</p> <p>- способность к сопереживанию.</p>
	Тесты и задания, направленные на проверку уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции	- выявить уровень сформированности речевой, языковой, социокультурной/межкультурной компетенции
	Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)	- выявить наличие у студентов профессионально важных и социально значимых качеств личности, способствующих профессиональной социализации
Ценностно - смысловой	1. Методика ценностных ориентаций М. Рокича	- изучения характера ценностных ориентаций, личностной направленности, жизненной позиции
	2. Морфологический тест жизненных ценностей (авторы: В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина)	- определение мотивационно-ценностной структуры личности.
	Методики исследования культурной (этнической) идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова)	- выявить степень выраженности культурной идентичности
Коммуникативно-деятельностный	1. Методика изучения коммуникативных и организаторских способностей (Авторы: В.В. Синявский и Б.А. Федоришина)	- выявить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей
	2. Тест Р.Б. Кетелла	
	1. Метод наблюдения (посредством использования интерактивных технологий)	- способствовать формированию межкультурной компетенции в рамках межкультурного диалога;
	2. Шкала социальной дистанции (Э. Богардус)	- оценивается уровень социально-психологического принятия людьми друг друга, степень психологического сближения людей, способствующего непринужденности их взаимодействия.
	1. Тест Р.Б. Кетелла	- выявить регуляторные свойства личности в профессиональной деятельности
	2. Методика «Уровень субъективного контроля»	

Рассмотрим содержание проведенных диагностических мероприятий, условия и ход выполнения, проанализируем и обобщим результаты.

Для диагностики личностно-когнитивного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов применялись следующие средства: диагностика личного роста (П.В. Степанов, И.В. Кулешов, Д.В. Григорьев), опросник «Творческий потенциал», вопросник для измерения толерантности (В.С. Магун, М. С.Жамкочьян, М.М. Магура), методика «Шкала эмоционального отклика», автор А. Меграбян, методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), а также тесты и задания, направленные на проверку уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Самосознание – сознание субъектом самого себя и отличия от иного – других субъектов и мира вообще; это сознание человеком своего взаимодействия с объективным миром и миром субъективным (психикой), своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий [141].

Для определения уровня развития самосознания студента была использована диагностика личного роста (П.В. Степанов, И.В. Кулешов, Д.В. Григорьев). Опросник предназначен для определения личностной направленности подростков по 13 позициям, в которые включены: отношения к миру, отношения к самому себе, отношения к другим людям.

Главные характеристики высшей степени самосознания связаны с внутренним осмысленным стремлением человека к получению разнообразных результатов, например, продуктов познания, общения и деятельности, приносящих одинаковое благо как себе, так и другим, даже незнакомым, людям, человечеству в целом.

Достижение этой степени самосознания, для которой характерна свобода от эгоцентризма, стремление к творческому самовыражению и самоактуализации, означает общечеловеческий и нравственный уровень развития личности. Результаты тестирования представлены в таблице 5 и приложении 3.1.

Таблица 5

Результаты диагностики уровня развития самосознания студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Самосознание	ЭГ	75	13	17	54	72	8	11
	КГ	60	8	13	42	70	10	17

Полученные в ходе диагностирования результаты показывают, что у большинства студентов экспериментальной и контрольной групп (72% и 70% - соответственно) преобладает базовый уровень самосознания, т.е. они склонны к идентификации себя с конкретно значимыми другими. Студенты с продвинутым уровнем самосознания (11% и 17% - соответственно) обладают способностью обращаться не только к себе, но и к другим людям. 13% студентов в экспериментальной и 8% в контрольной группах имеют элементарный уровень самосознания, ориентируясь на обобщенного другого.

Следующим шагом в ходе исследования было изучение творческого потенциала студентов. С этой целью мы провели тестирование с использованием специального опросника [129]. Вопросы данного тестирования позволили определить параметры любознательности, постоянства, уверенности в себе, стремления к независимости, выявить способность к сосредоточению и абстрагированию, зрительную и слуховую память. Эти качества, отмечает Е.И. Рогов, и есть показатели творческого потенциала, выступающего основой креативности. Результаты представлены в таблице 6 и приложении 4.1.

Таблица 6

Результаты диагностики творческого потенциала студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Творческий потенциал	ЭГ	75	42	56	29	38	4	6
	КГ	60	38	63	17	28	5	9

Таким образом, исследование показало, что лишь 4 (6%) студентов ЭГ и 9 (9%) студента КГ проявляют творческую активность на высоком уровне, реализуют свои креативные способности в различных видах деятельности, стремятся к творчеству, самовыражению и самоактуализацию. Большая часть студентов: 42 (56%) в ЭГ и 38 (63%) в КГ характеризуются показателями, характерными для элементарного уровня данного качества, т.е. слабо развитым творческим началом, избегают выполнения творческих заданий, не стремятся проявлять свои творческие возможности, нестандартность, своеобразие. Базовым уровнем развития творческого потенциала характеризуются 29 (38%) в ЭГ и 17 (28%) в КГ студентов, который характеризуется их стремлением к творчеству, однако, выполнение творческих заданий происходит лишь по инициативе преподавателя, их творческая активность неустойчива.

В рамках исследования наше внимание было также направлено на изучение такого качества личности, как толерантность. Толерантность характеризуется наличием знаний о феномене толерантности, способностью к рефлексии, внутреннему диалогу, осмыслению жизненных ценностей. По мнению К. Роджерса, толерантность включает в себе эмоциональную отзывчивость, а также стиль взаимодействия с людьми, способность человека устанавливать позитивные отношения, стремление к совместной конструктивной деятельности.

Уровень проявления разных видов толерантности и способность к сопереживанию (эмпатии) у студентов был выявлен благодаря применению вопросника для измерения толерантности, разработанному В.С. Магун, М. С. Жамкочьян, М.М. Магураи методики «Шкала эмоционального отклика» (авторы А. Меграбяна и Н. Эпштейна). Результаты отражены в таблицах 7 и 8 и в приложениях 5.1 и 6.1.

Таблица 7

Результаты диагностики проявления толерантности у студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Толерантность	ЭГ	75	21	28	24	32	30	40
	КГ	60	10	17	15	25	35	58

Обработка полученных результатов и подсчет баллов позволили выявить, что достаточно большое количество студентов: 30 (40%) в ЭГ и 35 (58%) в КГ имеют продвинутый уровень толерантности, обладая способностью проявлять терпимость в большинстве ситуаций межличностного характера. Способностью преодолевать нетерпимость, проявлять толерантность лишь в некоторых ситуациях межличностного и межкультурного характера обладают 24 (32%) в ЭГ и 15 (25%) в КГ студентов, проявляя базовый уровень развития изучаемого качества. Элементарный уровень проявления толерантности, а именно, проявление нетерпимости, отсутствие инициативы в ситуациях межличностного и межкультурного характера показали всего лишь 21 (28%) в ЭГ и 10 (17%) в КГ студентов.

Таблица 8

Результаты диагностики эмпатии студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Эмпатия	ЭГ	75	11	15	26	35	38	50
	КГ	60	5	8	15	25	40	67

Анализ результатов диагностики показал, что продвинутым уровнем развития исследуемого качества обладают 38 (50%) студентов в ЭГ и 40 (67%) студентов в КГ. Обладая умением сопереживать другим людям, эти студенты более эмоциональны, в реальных поступках они проявляют человеколюбие, склонны оказывать людям действенную помощь, способны поддержать и

укрепить дружеские отношения, альтруистичны, неагрессивны, положительные социальные качества человека считают наиболее важными, ориентируются на моральные оценки.

Однако следует отметить, что гипертрофия исследуемого умения может привести к эмоциональной зависимости от других людей, болезненной сенситивности, затрудняющей нормальную социализацию и даже может способствовать возникновению разных психосоматических заболеваний.

26 (35%) студентов в ЭГ и 15 (25%) студентов в КГ проявили базовый уровень развития эмпатии в межличностных отношениях, который характерен для людей, хорошо контролирующих собственные эмоции и чувства, однако часто затрудняющихся предсказать развитие отношений между индивидами. Такие люди склонны судить об окружающих по поступкам, а не доверять своим личным ощущениям.

Проведенная диагностика показывает также, что сравнительно небольшое количество студентов показали элементарный уровень развития эмпатии. Лишь 11 (15%) в ЭГ и 5 (8%) в КГ студентов испытывают затруднения в выстраивании взаимоотношений с людьми, чувствуют себя некомфортно в незнакомой компании, не осознают эмоциональных поступков и проявлений, часто не способны установить контакт с окружающими. Студенты этой группы работают более продуктивно в процессе индивидуального обучения, нежели группового, им присуще принятие рациональных решений. Ясный ум и деловые качества одноклассников они оценивают выше, чем понимание, отзывчивость и чуткость.

Третьим показателем личностно-когнитивного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов является наличие языковых знаний и речевых умений, знаний о культурах родной страны и страны изучаемого языка, а также о способах успешного взаимодействия.

В.В. Сафонова отмечает, что определенный уровень владения языковыми и социокультурными знаниями, речевыми умениями позволяет студенту

выстраивать свое речевое поведение в коммуникативно целесообразном и приемлемом виде в ситуациях одноязычного или двуязычного общения, создающих фундамент для коммуникативного бикультурного развития [138].

Оценить и представить вышеуказанные знания и умения студентов в комплексе нам помогло выполнение заданий устной части, тестирование на знание лингвострановедческого материала, использование интерактивных технологий, оценивание языкового портфолио студента. Задания включали чтение фрагмента информационно или научно-популярного, стилистически-нейтрального текста; условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию и фотографию или картинку; создание монологического тематического высказывания с опорой на ситуацию или картину/ с элементами сопоставления и сравнения с опорой (Приложение 7).

Результаты диагностики сформированного качества отражены в таблице 9 и приложении 8.1.

Таблица 9

Результаты диагностики языковых знаний и знаний о культуре студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ИКК	ЭГ	75	45	60	27	36	3	4
	КГ	60	38	63	18	30	4	7

Таким образом, исследование показало, что у 45 (60%) студентов в ЭГ и 38 (63%) студентов в КГ была выявлена слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности и ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка. 27 (36%) и 18 (30%) студентов в ЭГ и КГ соответственно имеют базовый уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и отличаются способностью по отдельным видам

речевой деятельности и фрагментарными знаниями о культуре родной страны и культуре изучаемого языка. Владели языковыми знаниями и системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка 3 (4%) студента в ЭГ и 4 (7%) студента в КГ.

Следующим показателем личностно-когнитивного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов является наличие профессионально-ориентированных знаний, которые не только отражают содержание будущей профессиональной деятельности, но и способствуют формированию представлений о личности учителя. Профессионально-ориентированные знания являются основой профессиональной социализации, а понимание и принятие профессиональных норм и ценностей содействует профессиональному самоопределению студентов.

Результаты диагностики сформированного качества отражены в таблице 10 и приложении 9.1.

Таблица 10

Результаты диагностики профессионально-ориентированных знаний у студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессионально-ориентированные знания	ЭГ	75	40	53	21	28	14	19
	КГ	60	35	58	18	30	7	12

Обработка полученных данных и подсчет баллов выявили, что достаточно большое количество студентов: 40 (53%) в ЭГ и 35 (58%) в КГ не имеют стабильных целей и планов в отношении своей будущей профессии. 21 (28%) в ЭГ и 18 (30%) в КГ студентов, имея базовый уровень профессионально-ориентированных знаний, демонстрируют состояние, свойственное человеку, который выбрал свой профессиональный путь, не путем самостоятельных

размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. Продвинутый уровень изучаемого качества показывают лишь 14 (19%) в ЭГ и 7 (12%) в КГ студентов, которые способны размышлять о своем профессиональном становлении, стремятся больше узнать о своей будущей профессии, их профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения.

Среди испытуемых студентов для диагностики ценностно-смыслового критерия исследуемого явления была проведена методика ценностных ориентаций М. Рокича, морфологический тест жизненных ценностей (авторы: В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), методики исследования культурной (этнической) идентичности.

Группа ценностных ориентации представляет содержательную сторону направленности личности, определяет основу ее отношений к себе самому, к другим людям, к окружающему миру, составляет сущность мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции человека.

В настоящее время наиболее используемой является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом выстраивании ряда ценностей. По мнению М. Рокича, существуют два класса ценностей: терминальные, или самоценности, или ценности-цели, которые нельзя заменить более важными или общими ценностями; инструментальные – ценности-средства, которые используют в качестве инструментария для достижения других целей.

Цель используемой нами методики «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) – выявить ценностно-мотивационную структуру личности студентов. Основными понятиями методики являются терминальные ценности, которые реализуются в различных жизненных сферах. В рамках исследования нас интересовали в большей степени такие жизненные сферы, как профессиональная сфера, сфера образования, сфера общественной активности. Среди всего перечня жизненных ценностей – наличие у студентов следующих:

1. Развитие себя – изучение и развитие индивидуальных особенностей и способностей своей личности.

2. Духовное удовлетворение – способность устанавливать внутренние морально-нравственные границы, духовные потребности ставить выше материальных.

3. Креативность – реализация своих творческих способностей в учебной и профессиональной деятельности.

4. Активные социальные контакты – желание и стремление к эффективным отношениям в различных сферах социального и профессионального взаимодействия, расширение сферы межличностного и межкультурного общения.

5. Собственный престиж - завоевание признания в процессе общения со значимыми людьми путем соблюдения определенных социальных норм и требований.

6. Достижение – постановка и реализация определенных жизненных и профессиональных задач как главных жизненных функций.

7. Сохранение собственной индивидуальности, а именно, проявление индивидуальных особенностей в мотивационной, интеллектуальной и предметно-практической сферах межличностных отношений.

Методика направлена на изучение системы ценностей обучающегося с целью лучшего понимания смысла его поведения. Следует отметить, что индивидуальность человека вырабатывается относительно основных, признаваемых в обществе, ценностей, но ценности каждого человека могут и не совпадать с общественными ценностями. Результаты диагностики значимости профессионально-ориентированных ценностей показаны в таблице 11 и приложении 10.1.

Таблица 11

**Результаты диагностики значимости профессионально-ориентированных ценностей для студентов экспериментальной и контрольной групп
(констатирующий эксперимент)**

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессионально-ориентированные ценности	ЭГ	75	41	55	28	37	6	8
	КГ	60	30	50	22	36	8	14

Результаты диагностического обследования подтвердили наши предположения о довольно низком уровне освоения исследуемого феномена: у 41 (55%) и 30 (50%) студентов ЭГ и КГ соответственно ценностно-смысловая основа недостаточно сформирована, терминальные ценности не осознаются, наблюдается не критическое отношение к ценностям.

Развитая ценностно-смысловая сфера, дифференциация ценностей, стремление к реализации своих способностей в сфере профессиональной деятельности и к повышению квалификации наблюдается лишь у 6 (8%) и 8 (14%) студентов ЭГ и КГ. Базовый уровень освоения профессионально-ориентированных ценностей проявляется у 28 (37%) студентов в ЭГ и 22 (36%) студентов в КГ, что говорит об осознании студентами отдельных социальных и профессиональных ценностей, заинтересованности в информации о своих профессиональных способностях и возможностях их развития.

В связи с тем, что в процессе формирования межкультурной компетенции происходит становление, прежде всего, культурной идентичности, определение содержания ценностно-смыслового критерия включало выявление у студентов наличия этого показателя.

Наличие осознанного принятия личностью культурных норм, правил, стандартов поведения и мышления, традиций, ценностей и языка той культурной общности, с которой человек себя отождествляет, проверялось с помощью методик исследования культурной идентичности. Результаты отражены в таблице 12 и приложении 11.1.

Таблица 12

**Результаты диагностики наличия культурной идентичности студентов
экспериментальной и контрольной групп
(констатирующий эксперимент)**

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Культурная идентичность	ЭГ	75	26	35	44	58	5	7
	КГ	60	14	23	41	69	5	8

Обработка полученных результатов позволяет сделать вывод, что всего лишь 5 (7%) студентов в ЭГ и 5 (8%) студентов в КГ осознают собственную культурную идентичность, обладают способностью выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Большинство студентов – 44 (58%) и 41 (69%) студентов обладают базовым уровнем наличия изучаемого качества, проявляя интерес к культуре родной страны, дифференцируя ценности своей культуры и культуры страны изучаемого языка в ситуациях учебно-познавательной деятельности. Пассивным отношением к своей культуре, неспособностью справиться с внешним социокультурным разнообразием, отсутствием жизненной модели, целей и идеалов жизнедеятельности в контексте своей культуры отличаются, согласно методике, 26 (35%) студентов в ЭГ и 14 (23%) студентов в КГ, показывая элементарный уровень наличия культурной идентичности.

Диагностика коммуникативно-деятельностного критерия заключалась в определении наличия у студентов навыков диалогового общения, способности к успешному межкультурному диалогу и наличия профессиональной саморегуляции. Уровень развития коммуникативных умений был выявлен благодаря применению методики изучения коммуникативных и организаторских

способностей (КОС), разработанной Синявским и Б.А. Федоришиной, а также теста Р.Б. Кетелла.

Коммуникативные и организаторские способности личности являются ключевыми в профессиях типа "человек - человек", т.к. связаны с активным межличностным взаимодействием и организацией успешных взаимоотношений и деятельности членов коллектива.

Выяснить особенности характера, склонности и интересы личности позволил 16-ти факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла. Опросник является одним из наиболее известных многофакторных методик, предназначенных для исследования личности. Согласно теории Кеттелла личность состоит из устойчивых и взаимосвязанных элементов (личностных черт), определяющих ее поведение и внутреннюю сущность, различия которых обусловлены степенью выраженности личностных черт.

Группа коммуникативных способностей представлена в опроснике следующими личностными чертами: общительность, смелость, доминантность, подозрительность, дипломатичность и самостоятельность. Сочетание таких черт как общительность и смелость указывают на умение человека общаться и на потребность в общении. Высокие показатели этих черт означают, что человек, имея большой опыт межличностного общения, по собственной инициативе, быстро и легко вступает в контакт даже с незнакомыми людьми, однако эти взаимоотношения нередко оказываются поверхностными и непродолжительными. Средние значения вышеуказанных черт свойственны человеку, который не избегает межличностных взаимоотношений, однако в установлении и сохранении этих отношений активности не проявляет за исключением ситуаций, в которых оказываются затронутыми его интересы. Будучи избирательным в общении, круг его друзей и знакомых, которые близки ему по интересам и ценностным ориентациям, ограничен. Низкие показатели присущи человеку со слабо выраженной потребностью в общении, избирательностью в установлении и поддержании контактов.

Результаты изучения коммуникативных свойств студентов представлены в таблице 13 и в приложении 12.1.

Таблица 13

**Результаты диагностики коммуникативных умений у студентов
экспериментальной и контрольной групп
(констатирующий эксперимент)**

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Коммуникативные умения	ЭГ	75	32	43	32	43	11	14
	КГ	60	35	58	12	20	13	22

При анализе полученных результатов учитывались следующие параметры:

1. Элементарным уровнем характеризуются испытуемые, получившие 6 и менее баллов. Таких студентов выявлено 32 (43%) – в ЭГ и 35 (58%) – в КГ. Они не умеют и не желают вступать в диалог с участниками взаимодействия, принимают пассивную позицию в ситуации общения, у них отсутствует инициатива для дальнейшего взаимодействия.

2. Базовый уровень соответствует количественному показателю, находящемуся в границах от 6 до 12 баллов. Студенты со средним уровнем развития коммуникативных способностей склонны к расширению участников диалога, однако, с преобладанием деловых контактов, они проявляют инициативу для дальнейшего взаимодействия в определенном виде деятельности.

3. Продвинутый уровень (13-20 баллов) свойственен тем студентам, которые стремятся к конструктивным социальным взаимоотношениям, расширению сферы диалога путем развития стремления к духовному обмену ценностями.

Построение успешного межкультурного диалога невозможно без сформированной межкультурной компетенции, базирующейся на знании национально-культурных особенностей, особенностях образа жизни, быта,

культуры, как своей страны, так и страны изучаемого языка, на информации о социокультурном портрете, культурном наследии и символике страны изучаемого языка, на умении представлять свою страну и культуру на иностранном языке.

В процессе проверки сформированности способности к межкультурной коммуникации были использованы такие интерактивные технологии, как игровые, технология проведения дискуссий, технология модерации, позволяющие полностью погрузиться в активное межличностное общение.

Для оценивания степени социального и психологического принятия обучающимися друг друга, а также уровня их психологической близости, способствующей непринужденности межличностного и межкультурного взаимодействия, была использована шкала социальной дистанции (автор Э. Богардус).

Результаты диагностики исследуемого качества представлены в таблице 14 и приложении 13.1.

Таблица 14

Результаты диагностики способности к межкультурному диалогу у студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Межличностные отношения	ЭГ	75	65	87	7	9	3	4
	КГ	60	44	73	10	17	6	10

Таким образом, исследование показало, что лишь 3 (4%) студентов ЭГ и 6 (10%) студентов КГ обладают способностью и готовностью принимать участие в межкультурном диалоге на основе принципов взаимного уважения, сотрудничества, толерантности к культурным различиям и преодоления культурных преград. Большая часть студентов: 65 (87%) в ЭГ и 44 (73%) в КГ – характеризуются слабо развитой способностью к полноценному и плодотворному

межкультурному диалогу, несформированной межкультурной компетенцией. Достаточно невысокий процент студентов (9% в ЭГ и 17% в КГ) имеет базовый уровень способностей к успешному межличностному диалогу, а несформированность межкультурной компетенции привело к нарушению целостности процесса межкультурного диалога.

Процесс формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности можно охарактеризовать как целенаправленное расширение сферы его общения и деятельности, по мере приобретения межкультурного социального и профессионального опыта, а также как активная жизненная позиция, становление самосознания и развитие саморегуляции.

В этой связи наше внимание было направлено на изучение у студентов такого качества как профессиональная саморегуляция. С этой целью мы провели исследование вновь с использованием теста Р.Б. Кетелла и методики «Уровень субъективного контроля».

В тесте Кетелла группа регуляторных свойств личности представлена следующими факторами: самодисциплиной и моральной нормативностью.

Высокие значения факторов присущи тем людям, которые способны, вопреки внутреннему протесту и внешним препятствиям, идти к поставленной цели. Способности человека к самоорганизации и самоконтролю в знакомых ему ситуациях указывают на средние значения факторов. Низкие значения факторов характерны для людей, чье поведение регламентируется личными желаниями и потребностями, кто не способен достичь цели из-за внутренних или внешних препятствий.

Методика «Уровень субъективного контроля» представляет собой видоизмененный вариант опросника американского психолога Дж. Роттера. С помощью данной методики можно оценить уровень субъективного контроля над разнообразными значимыми для человека ситуациями. Для диагностики

профессиональной саморегуляции наиболее информативными являются результаты по шкале интернальности в производственных отношениях.

Результаты исследования представлены в таблице 15 и приложении 14.1.

Таблица 15

Результаты диагностики способности к профессиональной саморегуляции у студентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий эксперимент)

Качество	Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
			Элементарный		Базовый		Продвинутый	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессиональная саморегуляция	ЭГ	75	53	71	16	21	6	8
	КГ	60	42	73	11	16	7	11

Обработка полученных результатов и подсчет баллов позволили выявить, что лишь 6 (8%) студентов в ЭГ и 7 (11%) студентов в КГ имеют сформированную способность осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межличностного и межкультурного общения в профессиональной деятельности. Базовый уровень проявления внутренней регуляции в учебно-познавательной и профессиональной деятельности наблюдается у 16 (21%) студентов в ЭГ и 11 (16%) студентов в КГ. Наряду с этим, и в экспериментальной, и в контрольной группах, как показала проведенная диагностика, достаточно большое число студентов имеют очень низкий (элементарный) уровень саморегуляции (53% и 42% - соответственно), свидетельствующий об осуществлении регуляции собственного поведения через внешнее управление.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента был выявлен наличный уровень развития межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента. Результаты диагностического исследования подтвердили наши предположения об элементарном уровне сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной

социализации студентов, что обусловило необходимость разработки педагогического обеспечения, направленного на формирование в условиях профессиональной социализации студентов вышеуказанной компетенции в ходе изучения иностранного языка.

2.2. Реализация педагогических условий формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа

Целью параграфа является анализ процесса реализации педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Президент Российской Федерации В.В. Путин, говоря о Концепции долгосрочного развития страны до 2020 года, отмечает, что «молодежь – это наиболее динамичная часть общества. Она может сделать страну по-настоящему успешной и конкурентоспособной, но требует поддержки, поощрения, создания здоровой жизненной среды и надежных социальных гарантий. Необходимо снять все барьеры для роста, карьерного продвижения молодежи в бизнесе, системе государственного управления, в науке, предоставить ей широкие возможности для личностной и профессиональной самореализации» [74].

Обеспечение достойной самореализации молодых специалистов в разных сферах жизнедеятельности возможно при условии успешной профессиональной социализации, представляющей одну из существенных проблем на современном этапе развития российского общества.

Обострение социальных взаимоотношений в период глобализации и эпоху формирования «планетарной» культуры, культурного обмена и интеграции стран в мировое сообщество ведет, с одной стороны, к стремлению каждой нации сохранить свою национальную идентичность, с другой стороны, к решению

вопроса взаимопонимания и сотрудничества разных народов, к повышению роли в рамках этих взаимоотношений межкультурного общения.

Необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации, кроме владения иностранным языком, является также наличие знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, проявление эмпатии и толерантности, наличие культурной идентичности, а также способности к успешному межкультурному диалоговому общению. Совокупность вышеперечисленных условий, а также развитое умение осуществлять межкультурное общение за счет субъектной позиции и включения личности в социальную среду, способствующую усвоению социального и профессионального опыта и активному воспроизводству системы норм, ценностей, социальных связей включено в понятие «межкультурная компетенция», наличие которой ведет к успешной профессиональной социализации человека в новой культурной среде.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности «Преподавание в начальных классах» изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и развитие личности студента в процессе реализации воспитательного потенциала иностранного языка [163].

Вместе с тем, с нашей точки зрения, процесс обучения иностранному языку в педагогическом колледже может быть расширен межкультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции и дополнен знанием особенностей культуры и природы межкультурного взаимодействия, наличием практических навыков и умений общения и поведения в коллективе, в профессиональной среде, позволяющих понимать представителей других культур.

Как считает Ю.М. Лотман, сама культура является понятием коллективным; как и язык, культура – «явление общественное, то есть социальное». Более того, культура, представляя собой одну из форм общения, имеет коммуникативную природу и, как любую другую сферу общения, ее обслуживает язык. Постижение языка других народов происходит в преломлении его через родной язык, а

освоение чужой культуры ведет к переосмыслению собственной культуры и дополнению знаний о ней [89].

Такое взаимопроникновение в культуру влияет на самовыражение и развитие самосознания личности студента, предполагает понимание норм, стандартов и ценностных ориентаций иноязычной культуры, обретение культурной идентичности и развитие толерантного отношения к представителям иной культуры.

Таким образом, в процессе формирования межкультурной компетенции посредством овладения студентами иностранным языком и усвоения ими системы знаний о культуре страны изучаемого языка, а также приобретения навыка межличностного взаимопонимания происходит их гармоничное вхождение в систему социального и профессионального функционирования общества, что позволяет им успешно социализироваться и превратиться в поликультурную личность с развитым самосознанием и осознанной саморегуляцией.

Формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов колледжа возможно при выполнении педагогического обеспечения, которое было определено в результате проведенного теоретического исследования:

- актуализация социокультурного потенциала содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills;

- использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов;

- создание диалогически насыщенного пространства неформального образования, позволяющее осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Опытно-экспериментальная работа, целью которой являлось исследование эффективности педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа, осуществлялась на протяжении 5-и лет (2012 – 2017 г.г.).

На констатирующем этапе исследования были определены критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Показателями личностно-когнитивного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов являлись развитие самосознания, проявление толерантности и наличие языковых знаний, знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, стратегий успешного взаимодействия, а также наличие профессионально-ориентированных знаний.

В содержание ценностно-смыслового критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях с профессиональной социализации личности входили показатель значимости профессионально-ориентированных ценностей и показатель наличия культурной идентичности студента.

Коммуникативно-деятельностный критерий сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности включал показатели наличия у студентов навыков диалогового общения, способности к успешному межкультурному диалогу и наличие навыков профессиональной саморегуляции.

С целью систематического и целенаправленного формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов преподавателями иностранного языка педагогического колледжа был разработан междисциплинарный курс «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе», состоящий из следующих разделов: «Практика устной и письменной речи», «Лингвострановедение», «Интернет-ресурсы»

(Приложение 2). Первое педагогическое условие – актуализация социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills было реализовано через специально подобранную лингвострановедческую тематику и использование культурологических возможностей вышеуказанных разделов.

Стержнем процесса обучения английскому языку в рамках междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» является коммуникативный подход, который реализуется через построение процесса обучения как модели реальной межкультурной коммуникации на основе принципов осознаваемости и «переживаемости» языкового, речевого и социокультурного иноязычного материалом, «встречной активности», определения границ доступности в ходе обучения иностранному языку, соизучения языка, культуры и одновременного развития профессионально ценных качеств, ориентации на родной язык личности, «внутренней памяти культуры» [100, с. 50].

Принцип сознательности, согласно классической дидактике, подразумевает осознание изучаемого языкового и речевого материала. Применительно к большинству дисциплин, входящих в учебные планы среднего профессионального образования, принцип доступности означает «переход от легкого к трудному», т.е. подачу учебного материала по мере нарастания трудностей. В обучении иностранному языку данный принцип может использоваться как в прямом смысле, так и в переносном. Например, тексты (письменные, аудиотексты или видеотексты), подобранные преподавателем к занятиям, должны быть доступны студентам в плане языкового и лингвострановедческого материала.

Поскольку основная цель обучения иностранному языку – развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, то данные принципы означают осознаваемости и «переживаемости» языкового, речевого и

социокультурного иноязычного материалом. Более того, в свете выделения межкультурного аспекта в иноязычной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку применение этих принципов подразумевает осознание особенностей культуры страны изучаемого языка, более глубокое понимание и осознание культуры своей страны, а также сравнение культур разных стран. Реализация этих принципов предполагает умение преподавателя выступать в качестве консультанта, облегчающего поиск и освоение нового, а также организующего познавательную деятельность обучающихся, соответствующую их развитию.

Принцип «встречной активности» в обучении иностранным языкам, прежде всего, подразумевает развитие речевой активности и разнообразной речевой деятельности студентов. С нашей точки зрения, основной задачей преподавателя при реализации этого принцип следует считать развитие внутренней встречной готовности обучающегося действовать в любой коммуникативно-речевой ситуации. В рамках реализации данного принципа большое количество времени на занятиях отводится речевой деятельности учащихся, в том числе через использование интерактивных технологий и творческих заданий для создания ситуаций реального общения.

Принцип определения границ доступности в ходе обучения иностранному языку прослеживается через дифференцированный и индивидуальные подходы, которые позволяют каждому студенту реализовать свою субъективную позицию и создать собственную траекторию обучения, через социокультурную направленность процесса обучения, через включение студента в диалог культур.

Принцип соизучения языка, культуры и одновременного развития профессионально ценных качеств личности предусматривает, прежде всего, использование иностранного языка как средства общения: структурирование учебного процесса как процесса решения познавательно – коммуникативных задач для реализации информационной, регулятивной, эмоционально – оценочной и этикетной функций общения, речевой характер упражнений, речевое

партнерство студентов и преподавателя. Более того, овладение иностранным языком связано не только с пониманием языкового материала, но и неразрывно связано с овладением культурой страны изучаемого языка, а также профессиональных и социальных качеств личности. Только при таких условиях формируется языковое сознание, являющееся одним из важных условий осуществления акта коммуникации и профессиональной социализации.

Принцип ориентации на родной язык, сформулированный академиком Л.В. Щербой, подразумевает влияние родного языка на процесс овладения иностранным. Следует отметить, что огромное количество зарубежных методических систем (метод Пальмера, прямой метод) игнорируют всякую возможность проявления родного языка в процессе обучения иностранному, стараясь избежать этого явления. Здесь уместно сослаться на размышление самого Л.В. Щерба о том, что родной язык можно изгнать из аудитории, но нельзя изгнать его из голов учащихся, которые невольно сравнивают формы родного языка с изучаемыми [185].

Кроме того, в современных условиях ориентации на межкультурную коммуникацию, более верной, на наш взгляд, будет формулировка «ориентация на родной язык и культуру». В связи с вышеизложенными идеями, мы выделяем принцип «внутренней памяти культуры». Культура стран изучаемого языка полнее осознается и осваивается студентами в том случае, если она сопоставляется с культурой, отраженной в родном языке, которая, по нашему мнению, в соизучении разных культур и языков постигается также более полно.

Реализация вышеуказанных принципов обеспечивается соответствующим культурологическим содержанием обучения иностранному языку, а также включением студентов в ситуации межличностного и межкультурного общения, в диалог культур.

Содержание раздела «Практика устной и письменной речи» междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» содержит следующие темы: «Моя будущая профессия»,

«Времена года и погода», «Путешествие», «Посещение доктора», «Чтение книг», «Трудоустройство», «Музыка», «Архитектура», «Средства массовой информации в России, Великобритании и США», «Здоровый образ жизни», «Изучение иностранного языка» и др. В процессе изучения каждой темы преподавателем выделяются ситуации межкультурного общения. Система заданий к данным ситуациям направлена на усвоение знаний и выработку сложных умений межкультурного общения, которые, благодаря активной деятельности и включения студента в учебную социальную среду, способствуют усвоению и воспроизводству социального опыта и приводят к формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

На занятиях по лингвострановедению студенты знакомились с географическим положением, историей, политической системой, системой образования стран изучаемого языка, а также лексикой, относящейся к данным темам и отражающей реалии национального своеобразия жизни представителей другой культуры.

Раздел «Интернет-ресурсы» освещал основные виды компьютерной коммуникации и использование интернет-ресурсов для развития межкультурных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции. На занятиях студенты имели возможность выполнять, а затем самостоятельно создавать интерактивные упражнения в оболочках Hot Potatoes, тесты в оболочках My test, АСТ Test, Tester 1.5, аудио файлы с использованием ресурса Audacity, Voki, документ Google-text, участвуя в реализации совместных лингвострановедческих проектов, веб-квестов, в форумах молодежных интернет-клубов, студенческих дистанционных олимпиадах и конкурсах.

В результате изучения междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» студенты осознали необходимость овладения не только языковыми структурами, но и тем, что «лежит за языком» «фоновыми знаниями», культурой страны изучаемого языка [112, с. 5]. Фоновые знания являются социокультурным фоном культурной картины мира и, по

определению российских лингвистов Е.М. Верещагина и В. Г. Костомарова, представляют собой «общие для участников коммуникативного акта знания, являющиеся основой языкового общения» [41].

В то же время фоновые знания могут трактоваться как результат присвоения человеком материальных и духовных ценностей, которые в совокупности называются культурными ценностями. По мнению А.Я. Флиера, культурные ценности – это «квинтэссенция социального опыта общества и ядро социальной культуры», способствующая росту взаимопонимания между людьми, взаимопомощи, солидарности, а также повышению социальной интеграции человека в общество [6].

Таким образом, овладение фоновыми знаниями, развитие способности осуществлять межкультурное общение через создание общего значения и достижение положительного результата этого общения в процессе изучения иностранного языка позволяют обучающимся накопить, аккумулировать и транслировать социальный опыт, ведущий к формированию у студентов межкультурной компетенции в условиях их успешной профессиональной социализации в обществе.

Актуализация социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку предполагает использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий, что является реализацией второго компонента педагогического обеспечения формирования изучаемого феномена.

Во время опытно-экспериментального исследования на занятиях по иностранному языку и во внеурочных мероприятиях в рамках неформального образования были использованы такие интерактивные технологии, как информационно-коммуникационные, проектные технологии, игровые технологии, технология модерации, технология проведения дискуссий, технология «Дебаты» и т.п.

Участвовать в дебатах или вести дискуссию в диалоге или полилоге, уметь аргументировать свою точку зрения, уметь слушать и, главное, слышать собеседника – чрезвычайно важные умения, способствующие формированию исследуемого феномена. Дискуссия (от латинского *discussion*– исследование, рассмотрение, разбор) представляет собой публичный спор, целью которого является выявление и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса [97].

Для организации учебной дискуссии студентам предлагалась проблемную ситуацию или утверждение, например: «Public school – государственная бесплатная школа» или «Легко ли найти работу молодым учителям в США». В своих рассуждениях студенты находили аргументы, отражающие их точку зрения на то или иное противопоставление. Предварительно они могли обсудить аргументы в малых группах сотрудничества, а затем вынести свои мнения на общее обсуждение. Обязательным условием успешной дискуссии является ее открытость, искренность, толерантное и уважительное отношение к участникам учебного спора. Таким образом, дискуссия как интерактивная технология способствует формированию всех составляющих межкультурной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсной, стратегической, социокультурной и социальной), а благодаря созданию атмосферы доброжелательного общения, открытости в высказываниях и соблюдения правил культуры общения межкультурная компетенция содействует усвоению и воспроизведению социального опыта, что способствует профессиональной социализации студентов.

Используя в процессе обучения иностранному языку компьютер, мы отмечаем такие его характеристики как интерактивность, динамичность и универсальность. Целый комплекс педагогических, психологических и методических задач реализуется через интерактивное обучение на основе мультимедийных программ «Reward Intera@tive», «Professor Higgins/ Английский без акцента!», «English in Use. All Stars», «English Reading Clubs» и электронных

учебных пособий, созданных преподавателями колледжа. Вышеуказанные программы и учебно-методические комплексы расширяют область знаний и представлений о языке, культуре и ценностных ориентациях стран изучаемого языка, развивают коммуникативные, когнитивные, творческие способности студентов, позволяют создать условия, приближенные к реальному речевому общению на иностранном языке, при отсутствии естественной языковой среды.

Интерактивная доска как современное образовательное средство содействовало интенсификации интеллектуальной деятельности студентов и индивидуализации процесса обучения иностранному языку. Применение мультимедийных технологий в учебном процессе и внеучебной деятельности позволило интенсифицировать усвоение учебного материала студентами и проводить занятия и мероприятия на качественно новом уровне.

Задача преподавателя в процессе обучения иностранному языку и формирования межкультурной компетенции на занятиях и в пространстве неформального образования состояла в том, чтобы создать ситуации реального межличностного и межкультурного общения, ведущие к появлению у студентов уверенности в себе и естественного желания взаимодействовать с другими людьми. Общаясь в языковой среде посредством интернет-технологий, студенты знакомились не только с обычаями и традициями другого народа, но и воспринимали их менталитет и культурный образ мира. В процессе усвоения норм и образцов поведения, базовых ценностей другой культуры у студентов формировалась культурная идентичность, которая является результатом процесса социализации, «окультуривания индивида».

Для объективного определения собственного уровня владения иностранным языком, иными словами, уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по международным стандартам в интернет-сети существует множество возможностей, например, разные сайты. Кроме проверки сформированности компетенции эти сайты можно использовать для совершенствования языковых навыков и речевых умений. Более того, некоторые

авторы сайтов предлагают бесплатные уроки, знакомят с различного рода словарями, тезаурусами, а также материалами по общим вопросам лингвистики.

Работа с газетой или журналом англоязычных стран, каждая из которых в настоящее время имеет web-страницы, предоставляет уникальные возможности межкультурной коммуникации. Помимо ознакомления с текущими событиями, комментариями, разными точками зрения студенты могут воспользоваться ссылкой «send us feedback», которая позволяет установить связь с издательством, высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи.

Информационно-коммуникационным средством обеспечения субъект-субъектной синхронной интерактивности является видеоконференция – технология, позволяющая проводить виртуальные конференции. У преподавателя появляется возможность организовать эффективную иноязычную коммуникацию внутри групп студентов, интерактивную демонстрацию, например, опытов или моделей обсуждения учебных материалов.

Синхронное общение в режиме преподаватель-студент, студент-студент может осуществляться с помощью чатов (от англ. chat– болтать). В сети Интернет чат представляет собой ресурс, где можно обмениваться информацией с другими пользователями в режиме реально времени. Наиболее известным инструментом асинхронного общения является электронная почта (e-mail)–аналог обычной почты в мире компьютера. Возможности электронной почты позволяют оперативно отправлять не только текст, но и картинки, звуки, видео. Благодаря электронной почте преподаватели и студенты всегда остаются на связи, могут консультироваться по интересующим вопросам, быстро решать возникшие проблемы.

Другим средством асинхронной интерактивности, применяемым нами в процессе обучения иностранному языку, является форум как одна из форм общения на сайте. Каждое авторское сообщение предполагает высказывание на определенную тему и является частью общего открытого обсуждения. Темы и

ответы хранятся в течение неограниченного периода времени, и это обстоятельство располагает к более серьезным обсуждениям. Форумы могут использоваться для разного рода консультаций, углубленного обсуждения, например, материалов лингвострановедческого характера.

На данный момент форумы сосуществуют наравне с блогами (от англ. Weblog – журнал в сети, дневник событий) – разновидность веб-сайта, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, изображения или другая информация. Программа дает возможность коллективной деятельности студентов, создания записей с обсуждением возникших у студентов вопросов, информирования о предстоящих событиях.

Еще одним средством обучения, обеспечивающим асинхронную коммуникацию, является технология Wiki, которая представляет собой набор статей, связанных между собой гиперссылками. Wiki позволяет создавать уникальные коллективные образовательные продукты, где каждый студент может внести свои изменения в текст, редактируя его, расширяя и углубляя знания по той или иной теме. У педагога появляется возможность осуществлять мониторинг деятельности студентов, от возникновения идеи, постановки цели до получения запланированного результата и его оценки.

Мультимедийные программы и электронные образовательные ресурсы, созданные преподавателями иностранного языка, обеспечивают интерактивность «субъект-ИКТ-средства обучения». Технологии мультимедиа позволяют создавать виртуальную реальность в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с программно-информационной средой.

К одной из современных образовательных технологий, детерминирующихся социокультурными условиями, относится квест-технология, в основе которой решение проблемных заданий с элементами ролевой игры с использованием информационных ресурсов сети Интернет.

Веб-квесты базируются на проектной технологии, которая была разработана в США в конце XIX в. американским философом и педагогом Джоном Дьюи

(1859-1952гг), а затем получил психолого-педагогическое обоснование его учеником, профессором Колумбийского университета У. Килпатриком. Исследования по проектной технологией связаны с именами таких отечественных ученых, как Е. С. Полат, М. М. Рубинштейн, М. М. Пистрак, М. Е. Брейгина и др.

В процессе работы над веб-квестом у студентов развивается умение поиска, анализа и переработки информации, обобщения и презентации языкового материала. Веб-квесты способствуют также повышению познавательного интереса и мотивации к изучению культуры страны изучаемого языка, формированию навыка самостоятельного решения профессионально-педагогических задач, выстраивая межличностное и межкультурное общение.

Участие студентов в форумах, блогах и чатах, обмен электронными сообщениями способствовало эффективному развитию навыков письменной речи. Осмысление поступающей в письмах информации и ее критический анализ позволяли студентам выйти на новый уровень понимания языковых и речевых структур, осознать и оценить свое отношение к себе и представителям иной культуры, к своим мыслям, чувствам и поведению, иными словами, содействовало формированию их самосознания, являющегося необходимым условием развития, становления и профессиональной социализации личности.

Развитию навыков диалогической речи способствовали технологии, позволяющие общаться «вживую» с носителями языка. В настоящее время самым распространённым сервисом, предоставляющим такую возможность и используемым на занятиях и во внеурочной деятельности по иностранному языку, является «Skype». Эта интернет программа обеспечивает связь между людьми, находящимися в разных точках мира, посредством голоса, текста и видео. Использование видеокamеры повышает эффективность взаимодействия участников коммуникации. Организация аудиоконференций и видеоконференций с участием студентов колледжа и представителей стран изучаемого языка содействовала развитию навыков диалогического общения и выстраиванию

успешного взаимодействия, а также формированию у студентов социальных и духовных качеств, помогающих им в адаптации в группе и в обществе.

С целью формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности студентов на занятиях по иностранному языку и в пространстве неформального образования во время опытно-экспериментального исследования также была использована такая интерактивная технология как технология модерации.

Термин «модерация» произошел от латинского слова *moderare*, что в переводе означает «приводить в равновесие», «управлять», «регулировать». Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-е - 70-е годы прошлого века в Германии.

Эффективность модерации достигается за счет роста самостоятельности и ответственности студентов за результаты обучения, осознания и согласования цели обучения и индивидуальных потребностей обучающихся, приобретения ими актуальных знаний по изучаемому предмету и важных для жизни и будущей профессии навыков и качеств, уважительного и толерантного отношения всех участников образовательного процесса друг к другу. Эти важные эффекты модерации, несомненно, способствуют реализации целей современного занятия по иностранному языку [139].

Более того, использование технологии модерации в процессе обучения иностранному языку ведет к повышению мотивации студентов, активизации познавательной деятельности и творчества, всестороннему развитию личности студента и раскрытию его способностей.

Образовательный процесс, благодаря данной технологии, становится четко структурированным, в результате чего занятие по иностранному языку делится на несколько взаимосвязанных фаз, каждая из которых имеет свои цели, задачи и методы. Структурированность процесса обучения позволяет разработать четкий план занятия, задать необходимое движение к поставленной цели и задачам, обеспечить целенаправленную отработку каждой фазы занятия и логичность

переходов от одной фазы занятия к другой, эффективно осуществлять контроль ход и результаты образовательного процесса. Выделяют следующие фазы модерации:

- инициация (начало занятия, знакомство);
- вхождение или погружение в тему (сообщение целей урока);
- формирование ожиданий студентов (планирование эффектов занятия);
- интерактивная лекция (передача и объяснение информации);
- проработка содержания темы (групповая работа студентов);
- подведение итогов (рефлексия, оценка занятия);
- эмоциональная разрядка (разминка).

Объем и содержание каждой фазы определяется темой и целями занятия. Будучи логически связанными, фазы взаимодополняют друг друга, обеспечивают целостность и системность образовательного процесса, придают завершенный вид занятию. Синергетический эффект образовательного процесса обусловлен использованием идеально подходящих для данной технологии активных методов обучения на каждом этапе модерации.

Нижеперечисленные процессы данной технологии в полной мере обеспечивают достижение результатов обучения, воспитания и профессиональной социализации студентов на занятии по иностранному языку: интеракция (взаимодействие) всех участников образовательного процесса; коммуникация (обмен информацией, общение) между всеми участниками процесса; визуализация (наглядность), сопровождающая как ход, так и результаты занятия; мотивация; рефлексия педагога и студентов; анализ деятельности участников и оценка результатов.

Рассмотрим эти процессы с точки зрения обеспечения условий профессиональной социализации студентов на занятии по иностранному языку.

Основная работа на занятии проходит в малых группах, которые следует организовать преподавателю для эффективного взаимодействия студентов. Такие виды интеракции, как преподаватель – группа, студент – вся группа студентов,

преподаватель – студент, студент – студент, осуществляются в процессе совместной работы обучающихся.

Готовность и взаимное желание студентов объединить свои усилия и способности для достижения цели занятия лежит в основе сотрудничества. На этом этапе происходит развитие группы, в процессе которого прививаются такие качества личности, как открытость, толерантность, способность принять мнение другого, ответственность каждого участника за результаты работы группы и т.д. Активное творческое обсуждение и развитие идей собеседника способствуют формированию социальных навыков благодаря достижению и поддержанию состояния сотрудничества в групповой работе.

Эффективная интеракция невозможна без упорядоченного и организованного обмена информацией между участниками образовательного процесса. Коммуникация выступает как средство обмена знаниями, и информацией, а также чувствами, ожиданиями, настроениями, которые передаются партнеру при вербальном и невербальном общении. Организация диалога и полилога, использование различных форм и каналов общения, а также эффективных методов активизации коммуникативного процесса обеспечивает результативность взаимодействия, а также формирование у студентов социальных и духовных качеств, способствующих их адаптации в группе и в обществе.

Активное участие студента в процессе собственного становления происходит на следующем этапе модерации – визуализации. Например, самостоятельно оформляя после обсуждения новой темы результаты, студенты подключают мощнейший потенциал – творчество. Эффективное усвоение и закрепление новых знаний и умений обеспечивается благодаря поиску оригинальных форм представления результатов работы группы, реализации в этом процессе всех своих способностей, свободному самовыражению и положительными эмоциями.

Катализатором таких процессов как стимулирование творческого ресурсов и познавательной активности, развитие позитивного настроения и уверенности в себе

и во всех участниках образовательного процесса, содействие их эффективному сотрудничеству является мотивация. Осознание равноправной роли всех студентов, работа в команде, использование в каждой фазе занятия активных методов обучения и разных форм визуализации являются мощным мотивационным потенциалом, который, несомненно, ведет к успешной профессиональной социализации студентов.

На этапе мониторинга важная роль отводится преподавателю, который отслеживает и сверяет полученные результаты каждого этапа занятия с запланированными, а также формально и неформально фиксирует ход и результаты образовательного процесса и, при необходимости, корректируют их на занятии. Учитывая, что в основе технологии модерации лежит интерактивная форма работы студентов, преподавателю следует организовать формирование эффективных навыков работы в команде, развитие самостоятельности, контролировать возникновение конфликтов.

Важным условием личностного развития и роста является рефлексия, которая происходит после осмысления и критического анализа обсуждаемой на занятии информации. Достижение нужного уровня понимания темы и материала занятия, новых отношений и моделей поведения ведет к оцениванию себя, своего поведения, своей роли и способствует самоопределению студента, лучшему пониманию своих возможностей и потребностей. Рефлексия отношений с участниками образовательного процесса, а значит и с внешним миром способствует созданию адекватных моделей эффективного поведения с учетом общекультурных ценностей и нравственных норм.

Рост самостоятельности и ответственности студентов за результаты обучения, осознанность и согласованность целей обучения с индивидуальными потребностями обучающихся, приобретение ими актуальных предметных знаний и жизненно важных навыков и качеств, уважительное отношение всех участников процесса друг к другу – важные эффекты модерации, которые обеспечивают достижение целей современного урока иностранного языка.

Проведение занятий по иностранному языку и внеурочных мероприятий в пространстве неформального образования на основе технологии модерации приводит к повышению мотивированности студентов, стимулированию их познавательной активности и творчества, всестороннему раскрытию и развитию способностей, развитию самосознания и саморегуляции.

Последовательное применение интерактивных технологий на каждом занятии по иностранному языку и в пространстве неформального образования предполагало создание для студентов условий погружения в языковую среду иноязычной культуры, где они смогли осуществлять межкультурную коммуникацию и формировать межкультурную компетенцию в условиях профессиональной социализации личности. План занятия по иностранному языку с применением интерактивных технологий отражен в приложении 15.

Реализация третьего компонента педагогического обеспечения – создание диалогически насыщенного пространства неформального образования, позволяющее осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов во внеаудиторное время – реализовывалось следующим образом.

Организация неформального образования при обучении иностранному языку имеет большое значение в целях развития положительной мотивации. Согласно теории мотивации достижения успеха в различных видах деятельности, формирование мотивации способствует развитию качеств конкурентоспособности специалиста, а успехи, достижения в работе закрепляют интерес и положительную направленность к избранной деятельности.

Мотивация достижения направлена на желание успеха или избегание неудачи. Другим видом мотивации в ходе неформального образования является инструментальная мотивация, которая развивается на основе чувства радости и удовлетворения от выполнения определенных видов работы. В процессе обучения названная функция становится задачей неформального образования, которую преподаватель реализует в своей работе различными средствами. Неформальное

образование в области иностранного языка отвечает целям и задачам всей внеурочной учебной деятельности по иностранному языку, иллюстрирует суть педагогической деятельности преподавателя. Различные формы организации неформального образования способствуют вовлечению преподавателей и студентов в сотворчество.

Значительным потенциалом в обеспечении реализации данного педагогического компонента располагает деятельность студенческого «Клуба диалога культур» как важная составляющая социокультурной и воспитательной среды колледжа.

Студенты, являясь членами «Клуба диалога культур», участвовали в проведении заседаний, организации викторин, конкурсов, брейн-рингов, фестивалей, реализации проектов, театрализованных представлений на различные темы, например, «Путешествие по Соединенному королевству», «Британия – страна традиций», «Национально-культурные портреты типичного россиянина и англичанина», «Речевой этикет в англоязычных странах», «Экологические проблемы англоязычных стран», «Выбор профессии» и т.п. Преподаватели иностранного языка, благодаря формату клубного общения, используя интерактивные и ролевые игры, знакомили студентов с социолингвистической ситуацией в англоязычных странах, с культурными универсалиями и сравнительным анализом их проявления в родной культуре и культуре изучаемого языка, национальными ценностными ориентирами и их проявлением в процессе межкультурной коммуникации, что способствовало развитию самосознания, культурной идентичности и толерантности студентов.

Значительная роль в формировании межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации отводилась участию студентов специальности «Преподавание в начальных классах» в чемпионате профессионального мастерства WorldSkills («Молодые профессионалы»), в связи с тем, что учителю начальных классов, как личности и профессионалу, необходимо обеспечивать вхождение ребенка в мир языка и культуры,

социальных отношений, приобщать детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации [158].

Движение WorldSkills (первоначально носившее название олимпиады) зародилось в Испании в 1946 году. Потребность в квалифицированных рабочих привела президента молодежной организации Хосе Антонио Элола Оласо к идеи повышения привлекательности профессионального обучения и развития конкуренции в среде молодежи посредством проведения профессиональных соревнований.

К движению WorldSkills постепенно присоединились страны Латинской Америки, Португалия, Германия, Франция, Великобритания, Марокко и Швейцария, что привело к обмену опытом между учреждениями профессионального образования различных стран в области новых профессий и технологий.

В 2012 года президент России В.В. Путин, возглавляя Наблюдательный совет Агентства стратегических инициатив, рекомендовал Министерству образования и науки России разработать методические рекомендации по проведению национального чемпионата WorldSkills в России, а органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации применить разработанные методические рекомендации при проведении конкурсов профессионального мастерства. Российская Федерация, присоединившись к международному движению WorldSkills, стала шестидесятой страной-участницей, что позволило российскому студенчеству принять участие в международном чемпионате профессионального мастерства.

Следует отметить, что участие в движении WorldSkills International (WSI) дает следующие преимущества: доступ к интеллектуальной собственности чемпионата, к электронным ресурсам организации (программа WorldSkills Youth Forum, «Передовой опыт WorldSkills» и т.п.), безграничные ресурсы обмена опытом и сравнения стандартов компетенций по рабочим профессиям и специальностям, реализация личностного потенциала каждого студента путем

совместных действий своих участников, возможность формировать и совершенствовать коммуникативную и межкультурную компетенции.

В свете развития движения Worldskills в России обучение английскому языку и формирование межкультурной компетенции у обучающихся профессиональных образовательных организаций приобретает новое звучание.

Высокий уровень владения терминологией для работы на оборудовании с англоязычным интерфейсом, различными инструкциями и успешное межличностное и межкультурное общение является серьезным фундаментом для профессиональной социализации в стенах учебного заведения и будущей профессиональной деятельности.

Забайкальский край присоединился к движению «Молодые профессионалы» в 2016 году, а система среднего профессионального образования края проявила гибкость к требованиям регионального рынка труда и продемонстрировала возможность адаптации к новым вызовам, которые связаны с внедрением стандартов WorldSkills.

В I и во II Региональных чемпионатах «Молодые профессионалы», проходивших в Забайкальском крае, в компетенции «Преподавание в младших классах» принимали участие 18 человек из разных педагогических колледжей. В обоих чемпионатах первое и второе места заняли студентки Читинского педагогического колледжа, войдя в национальную команду Забайкальского края на отборочный тур Национального чемпионата «Молодые профессионалы». Высокие результаты на региональном чемпионате указывают на эффективность внедрения педагогического обеспечения, созданного в стенах педагогического колледжа.

Необходимость повышения уровня социальной готовности молодежи к жизни, выполнения требований рынка труда, существенный рост межкультурной составляющей межличностного общения на основе универсальных культурных ценностей выдвинули в число приоритетов образовательных учреждений

проблему формирования межкультурной компетенции личности в условиях ее профессиональной социализации в социокультурной среде.

Формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа способствует реализация педагогического обеспечения, благодаря которому актуализируется социокультурный потенциал содержания обучения иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills, создается диалогически насыщенное пространство неформального образования и используются расширяющие сферу межкультурного общения современные интерактивные технологии.

2.3. Итоги опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе анализируются итоги опытно-экспериментальной работы; раскрываются результаты проведенного в ходе контрольного этапа повторного определения уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа; сравниваются полученные результаты; выявляется целесообразность организации и реализации педагогического обеспечения формирования исследуемого феномена выдвинутой в исследовании гипотезе.

На протяжении 2015 – 2017 учебного года осуществлялся контрольный этап опытно-экспериментальной работы, целью которого являлось исследование эффективности педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа.

Данные об эффективности проведенного опытно-экспериментального исследования были определены путем сравнения полученных в ходе проведения тестовых методик, результатов анкетирования, выполнения специальных заданий, разработанных на констатирующем этапе исследования.

В ходе диагностики на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования были определены показатели и уровни к каждому критерию межкультурной компетенции, формируемой в условиях профессиональной социализации личности студента. Первоначальная диагностика исходного уровня сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов показала наличие примерно одинакового уровня ее развития и качественных показателей.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментального исследования, свидетельствует о положительной динамике формирования межкультурной компетенции в условиях социализации студента в экспериментальной группе. Количественные показатели данной динамики отражены в таблицах, составленных по итогам проведения диагностических мероприятий.

Так, при изучении уровня развития самосознания у студентов отмечено изменение отношения к себе и окружающим их людям: они начали принимать себя такими, какие они есть, верить в свои силы и возможности, стали более искренними в проявлении чувств, они способны на самостоятельный и ответственный выбор (таблица 16 и приложение 3.2.).

Таблица 16

Сравнительные данные уровней развития самосознания студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития самосознания					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	17	3	72	70	11	27
КГ	60	13	10	70	71	17	19

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы 27% студентов ЭГ показали продвинутый уровень развития самосознания по сравнению с 19% в КГ. У таких студентов отмечается положительное отношение к окружающим их

людям, стремление оказать помощь незнакомым людям, они признают права людей на иной, отличный от их собственного, образ жизни и свободное выражение своих взглядов. Количество студентов в экспериментальной группе, имеющих элементарный уровень развития самосознания, снизилось до 3%, а имеющих базовый уровень - до 70%. Показатели уровня развития самосознания в контрольной группе изменились незначительно. Элементарный уровень самосознания наблюдался у 10% студентов, базовый уровень – у 71%. Продвинутый уровень – у 19% студентов, что всего на 2% больше, чем на констатирующем этапе.

Анализ результатов экспериментального исследования показывает, что к моменту окончания эксперимента наметилась тенденция роста творческой активности будущих учителей. В процессе диагностики, направленной на выявления уровня развития самосознания, нас интересовала степень креативности, которую проявляют студенты на занятиях по иностранному языку и во внеурочной деятельности (см. Таблицу 17 и приложение 4.2.).

Таблица 17

Сравнительные результаты творческого потенциала студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития творческого потенциала					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	56	23	38	63	6	14
КГ	60	63	60	28	29	9	11

Полученные данные, представленные в таблице, показывают, что после проведения формирующего эксперимента изменилось процентное соотношение уровней показателей творческого потенциала студентов: продвинутый уровень выявлен у 14% студентов ЭГ, увеличилось почти в 2 раза количество студентов с базовым уровнем творческого потенциала, и существенно уменьшилось в ЭГ число студентов, характеризующихся элементарным уровнем (до 23%).

В рамках исследования наше внимание было также направлено на изучение толерантности, как одного из качества личности, способствующей успешному межличностному и межкультурному взаимодействию. Обобщенные показатели диагностики проявления толерантности представлены в таблице 18 и в приложении 5.2.

Таблица 18

Сравнительные результаты проявления толерантности у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни проявления толерантности					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	28	8	32	28	40	64
КГ	60	17	15	25	23	58	62

Анализ результатов позволяет констатировать, что и в экспериментальной, и в контрольной группах увеличилось количество студентов (на 24% и 4% - соответственно), проявляющих толерантность к представителям иных культур, отличающихся способностью к сопереживанию другому человеку, стремлением оказывать помощь и поддержку другим людям. При этом более значительный рост отмечен в ЭГ. Вместе с тем, к моменту окончания эксперимента существенно уменьшилось количество студентов (до 8%), которые проявляют нетерпимость к представителям других наций к иным взглядам, в том числе взглядам и мнениям меньшинства, неспособны к эмоциональной отзывчивости, чувствительности и вниманию к другим людям.

Таблица 19

Сравнительные результаты диагностики эмпатии студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития эмпатии					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале	в конце	в начале	в конце эксп.	в начале	в конце эксп.

		эксп.	эксп.	эксп.		эксп.	
ЭГ	75	15	5	35	17	50	78
КГ	60	8	7	25	24	67	69

Анализ результатов диагностики показал, что продвинутым уровнем развития исследуемого качества обладают 58 (78%) студентов в ЭГ и 41 (69%) студент в КГ. 17 (28%) студентов в ЭГ и 25 (42%) студентов в КГ проявили базовый уровень развития эмпатии в межличностных отношениях после проведения опытно-экспериментальной работы. Диагностика показывает, что сравнительно небольшое количество студентов показали элементарный уровень развития эмпатии и на контрольном этапе: 4 (5%) в ЭГ и 4 (7%) в КГ. Следует отметить незначительные изменения по всем уровням развития исследуемого качества, которые можно объяснить тем, что развитие эмпатии в большей степени зависит от воспитания, полученного студентами до поступления в образовательное учреждение, от социальных групп, в которых он воспитывался (семья, дошкольное учреждение, школа).

Таким образом, у большинства студентов, проявляющих эмпатию и толерантность в отношении к другим людям, наблюдается развитие гуманистических ценностей личности, без чего невозможна ее полная самореализация (Приложение 6.2.).

Следующими показателями личностно-когнитивного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов являлось наличие языковых знаний и знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, стратегий успешного взаимодействия, профессионально-ориентированных знаний. Диагностика определения наличия вышеуказанных знаний выявила положительную динамику (см. Таблицу 20 и приложение 8.2.).

Таблица 20

**Сравнительный анализ диагностики языковых знаний
и знаний о культуре у студентов**

на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	60	33	36	51	4	16
КГ	60	63	56	30	36	7	8

Обработка полученных результатов показала, что у 16% студентов ЭГ уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями можно назвать достаточно высоким после проведения формирующего этапа исследования. 51% студентов этой же группы проявили способность лишь по отдельным видам речевой деятельности. Число студентов, у которых выявлена слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности и ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, снизился к концу эксперимента почти в два раза (с 60% до 33%). Изменения в уровне развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов КГ – менее выражены.

Таблица 21

Сравнительные результаты диагностики профессионально-ориентированных знаний у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития качества					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	53	8	28	10	19	57
КГ	60	58	15	30	37	12	8

Проанализировав сравнительные результаты диагностики профессионально-ориентированных знаний у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, мы можем заметить положительную динамику наличия профессионально-ориентированных знаний у студентов, которая выражается в увеличении количества студентов с продвинутым уровнем (с 19%

до 57%) и уменьшении количества студентов, имеющих элементарный (с 53% до 8%) и базовый (с 28% до 10%) уровни в ЭГ (приложение 9.2).

Положение о том, что профессионально-ориентированные ценности определяют содержательную сторону направленности личности, послужило для нас отправной точкой при изучении их характера и значимости для будущих учителей не только на констатирующем, но и на контрольном этапе эксперимента. Показатели диагностики профессионально-ориентированных ценностей представлены в таблице 22 и в приложении 10.2.

Таблица 22

Сравнительные результаты диагностики значимости профессионально-ориентированных ценностей у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития профессионально-ориентированных ценностей					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	55	28	37	45	8	27
КГ	60	50	45	36	38	14	17

Результаты, указанные в таблице, позволяют судить о том, что продвинутый уровень освоения профессионально-ориентированных ценностей наблюдается у 27% студентов ЭГ и 17% студентов в КГ, что свидетельствует о сформированной ценностно-смысловой сфере, о способности реализовывать и различать ценности в своей культуре и культуре страны изучаемого языка. Число студентов, у которых наблюдается тенденция к самодостаточности, поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, отсутствие притязаний на статус лидера, безразличие к достижениям, стремление к замкнутости и комфортности, снизился после формирующего эксперимента в ЭГ с 55% до 28% и с 50% до 45%. Следует отметить, что изменения в уровне освоения профессионально-ориентированных ценностей у студентов в КГ – менее выражены.

В содержании ценностно-смыслового критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности входит показатель наличия культурной идентичности студента или осознание себя представителем своей культуры. Нами была проведена диагностика, направленная на выявление уровня развития этого показателя у студентов на констатирующем и контрольном этапах. В результате мы отмечаем наметившуюся положительную тенденцию в развитии вышеупомянутого качества, что наглядно отражено в таблице 23 и в приложении 11.2.

Таблица 23

Сравнительные результаты диагностики наличия культурной идентичности у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни наличия культурной идентичности					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	35	8	58	76	7	16
КГ	60	23	21	69	64	8	15

Анализ результатов диагностики показал, что в контрольной группе уровень наличия культурной идентичности испытуемых изменился незначительно. В экспериментальной группе, напротив, значительно уменьшилось количество студентов (с 35% до 8%), у которых на контрольном этапе эксперимента наблюдалось пассивное отношение к своей культуре, осознанное непринятие соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка. В данной группе также отмечается увеличение количества студентов, у которых наличие культурной идентичности находится на среднем уровне. Однако количество студентов, которые в полной мере способны осознать собственную культурную идентичность, обладают способностью выйти за пределы своей культуры и, не утрачивая собственной культурной идентичности, стать посредником культур, в обеих группах остается недостаточно высоким.

Для диагностики коммуникативно-деятельностного критерия сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации личности на контрольном этапе вновь определялись наличие у студентов навыков диалогового общения, способности к успешному межкультурному диалогу и наличие развитой профессиональной саморегуляции.

Результаты определения уровня коммуникативных способностей, полученные в начале и в конце опытно-экспериментального исследования, представлены в таблице 24 и в приложении 12.2.

Таблица 24

Сравнительные результаты диагностики коммуникативных умений у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития коммуникативных умений					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	43	13	43	60	14	27
КГ	60	58	51	20	23	22	26

Анализ данных, представленных в таблице, свидетельствует, что в ходе специально организованного опытного обучения в ЭГ значительно снизилось число студентов с элементарным уровнем развития коммуникативных умений (до 13%) и возросло количество студентов, показывающих продвинутый уровень владения данным видом умений (27% по сравнению с 11% на констатирующем этапе). Количество студентов в ЭГ, склонных к увеличению участников межличностного общения с преобладанием деловых отношений, т.е. имеющих базовый уровень, составило 60%. Количество студентов в КГ, имеющих элементарный уровень развития коммуникативных умений, составил 51% , имеющих базовый уровень – увеличился на 3%, продвинутый уровень развития исследуемого качества наблюдается у 26% студентов, что на 4% выше, чем на констатирующем этапе.

После внедрения на формирующем этапе исследования различных методов подготовки к межкультурному диалогу и систематического использования активных методов обучения была выявлена положительная динамика формирования способности к межкультурному диалогу. Результаты представлены в таблице 25 и приложении 13.2.

Таблица 25

Сравнительные результаты диагностики способности к межкультурному диалогу у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития способности к межкультурного диалога					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	87	28	9	48	4	24
КГ	60	73	70	17	16	10	14

На основе анализа результатов контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод, что проведенная со студентами образовательно-воспитательная работа способствовала развитию умения успешно вести межкультурный диалог.

Количество студентов в ЭГ, способных и желающих участвовать в межкультурном диалоге на основе сотрудничества, уважения, толерантности, возросло с 4% до 24%. У большинства студентов ЭГ данное умение, свидетельствующее о слабо развитой способности к полноценному и плодотворному межкультурному диалогу, т.е. базовый уровень развития, стало отличаться устойчивостью, самостоятельностью и адекватностью. Более чем в три раза (с 87% до 28%) уменьшилось количество студентов в этой группе, у которых по окончании эксперимента оказалась несформированной межкультурная компетенция, что приводило во время занятий по иностранному языку и во внеурочное время к нарушению целостности процесса межкультурного диалога. Изменения способности к межкультурному диалогу у студентов контрольной группы оказались менее выражены: продвинутый уровень исследуемой

способности наблюдается у 14%, базовый – у 16% и элементарный – у 70% студентов.

Работа, целенаправленно осуществляемая нами в ходе формирующего эксперимента по расширению сферы общения студентов, их деятельности и поведения, а также становлению самосознания и активной жизненной позиции, развитию профессиональной саморегуляции, привела к следующим результатам (см. Таблицу 26 и приложение 14.2.).

Таблица 26

Сравнительные результаты диагностики способности к профессиональной саморегуляции у студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (%)

Группы	Кол-во студентов	Уровни развития способности к профессиональной саморегуляции					
		Элементарный		Базовый		Продвинутый	
		в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.	в начале эксп.	в конце эксп.
ЭГ	75	71	54	21	28	8	18
КГ	60	73	72	16	14	11	14

Как мы видим из таблицы, 18% студентов ЭГ имеют сформированную способность осуществлять рефлексивную деятельность, склонны к самоанализу и самоконтролю во всех ситуациях межличностного и межкультурного общения в условиях профессионального самоопределения. Увеличилось количество студентов (с 21% до 28%), которые проявляют внутреннюю регуляцию в учебно-познавательной и профессиональной деятельности. В конце эксперимента отмечалось уменьшение количества студентов, способных осуществлять саморегуляцию собственного поведения только через внешнее управление (с 71% до 54%). Элементарный уровень развития исследуемой способности остался характерен для большинства студентов (72%) в контрольной группе.

Данные об эффективности проведенной опытной работы были получены путем сравнения результатов диагностик, проведенных на констатирующем и контрольном этапах.

Динамика уровневых показателей сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов (кол-во)

Уровни	Группы			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	начало эксперимента	конец эксперимента	начало эксперимента	конец эксперимента
Элементарный	35	15	26	25
Базовый	29	37	21	20
Продвинутый	11	23	13	15

Полученные результаты были проанализированы с помощью критерия χ^2 (Хи-квадрат). До проведения эксперимента количество уровней в обеих выборках было равно 3 (элементарный, базовый, продвинутый). Следовательно, количество степеней свободы равно 2. Табличное значение χ^2 при этой степени свободы равно 5,99 для уровня значимости $P = 0,05$.

Фактические значения χ^2 для выборок до проведения эксперимента оказались меньше табличного (1,122). Это свидетельствует о статистической незначимости различий между всеми выделенными критериями и показателями сформированной межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации. Таким образом, можно утверждать о сопоставимости и равнозначности двух групп (экспериментальной и контрольной) до начала проведения эксперимента. После проведения эксперимента количество уровней сохранилось. Табличное значение χ^2 при этой степени свободы равно 5,99 для уровня значимости $P = 0,05$. Фактические значения χ^2 для выборок после проведения эксперимента превосходят табличное значение (7,683). Это свидетельствует о неоднородности групп и статистической значимости полученных приращений. Значит, репрезентативные и однородные на констатирующем этапе группы изменили свой уровень в результате проведенного формирующего эксперимента.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза нашла свое подтверждение в опытно-экспериментальной работе: формирование межкультурной компетенции в

условиях профессиональной социализации студентов оказалось эффективным при условии актуализации социокультурного потенциала содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills, использования расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий и при создании диалогически насыщенного пространства неформального образования, позволяющего осуществлять формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа на всех этапах формирующего эксперимента дает возможность обобщить результаты и сформулировать следующие выводы:

- опытно-экспериментальная работа позволила выявить и реализовать эффективное педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, как компетенции особой природы, основанной на знаниях, умениях и способности осуществлять межкультурное общение, усваивать социальный опыт и активно воспроизводить системы социальных связей. Были исследованы критерии и показатели формирования указанной компетенции: личностно-когнитивный (развитие самосознания, проявление толерантности, наличие языковых знаний и знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, наличие профессионально-ориентированных знаний); ценностно-смысловой (значимость профессионально-ориентированных ценностей, наличие культурной идентичности); коммуникативно-деятельностный (наличие диалогового общения, наличие способности к успешному межкультурному диалогу, наличие профессиональной саморегуляции).

- в соответствии с логикой исследования на констатирующем этапе эксперимента был определен исходный уровень сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов. В процессе соотнесения полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования данных можно заключить, что количество испытуемых в экспериментальной и контрольной группах распределилось по уровням (элементарный, базовый и продвинутый) приблизительно в равном соотношении.

- раскрыто содержательное наполнение компонентов педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов в процессе проведения опытно-экспериментального исследования на базе ГАПОУ «Читинский педагогический колледж».

Для реализации первого компонента в экспериментальной группе актуализируется социокультурный потенциал содержания обучения на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills посредством использования лингвострановедческой и социокультурной тематики разработанного междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания», состоящего из таких разделов, как «Практика устной и письменной речи», «Лингвострановедение», «Интернет-ресурсы». Использование различных видеокурсов, аутентичных фильмов, мультимедийных программ, составление лингвострановедческого портфолио и написание статей в газету отделения на иностранном языке способствует развитию самосознания и творчества, осознанию культурных ценностей, а себя, как представителя своей культуры.

Второй компонент реализуется через систематическое использование современных интерактивных технологий для формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов. Достижение высокого уровня сформированности исследуемой компетенции возможно через проведение на занятиях по иностранному языку и во внеурочной деятельности дискуссий, заседаний «круглого стола», тренингов, ролевых игр, а также через участие студентов в видеоконференциях, форумах, посредством использования технологий Wiki, Skype и т.п.

Для реализации третьего компонента в педагогическом колледже создается пространство неформального образования, позволяющее осуществлять

формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Активное участие студентов в работе студенческого «Клуба диалога культур», конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills, викторинах, фестивалях, встречах с представителями англоязычных стран способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, способности к успешному межкультурному диалогу, основанному на выстраивании толерантных отношений в ситуациях межличностного и межкультурного характера, развитию профессиональной саморегуляции.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольных этапов опытно-экспериментального исследования, свидетельствуют о положительной динамике формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа и значительном увеличении показателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной, что подтверждает эффективность и успешность процесса формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов путем реализации педагогического обеспечения, разработанного в первой главе диссертации.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование и итоги опытно-экспериментальной работы позволили получить новые сведения, учет которых в теории и практике изучения иностранного языка может способствовать дальнейшему осмыслению проблемы формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа, а также дают основание сделать заключительные выводы.

Участившиеся в последнее время межнациональные конфликты, региональные и локальные войны, миграция народов делают как никогда актуальными проблемы мирного существования разных культур, сохранение культурной идентичности, воспитания толерантности, развитие эмпатии.. В то же время в результате процесса глобализации возрастает интерес к изучению национальных культур и их языков, наблюдается увеличение межкультурных контактов на самом разном уровне, тесное соприкосновение различных культур в современном обществе, что делает особенно насущной проблему устранения «культурного непонимания», улучшения межкультурного взаимодействия, а также социализации человека в мультикультурном пространстве.

Проблема межкультурного взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных культур выступает особенно актуальной для отечественной науки и практики. Эффективное взаимодействие культур предполагает формирование таких качеств, как открытость, готовность отказаться от предубеждений относительно другой и родной культуры, а также способность и готовность к межкультурному диалогу. Межкультурная коммуникация имеет большое значение для приобретения социально значимых качеств, способствующих успешной профессиональной социализации человека в обществе.

Успешное решение указанной проблемы во многом зависит от того, как происходит профессиональная социализация личности, т.е. межличностное

взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира, а также освоение человеком ценностных ориентаций, норм, стереотипов, установок. Иностранный язык в этом случае выступает одним из средств адекватного взаимодействия и межкультурной коммуникации с представителями других культур.

Теоретический анализ философских и психолого-педагогических работ показал, что проблеме формирования межкультурной компетенции и проблеме профессиональной социализации студентов в образовательном учреждении посвящены многочисленные исследования. Однако в научной литературе недостаточно раскрыт вопрос формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента педагогического колледжа. Это и определило направление исследования – определение и реализация эффективного педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента.

Методологическим основанием для исследования проблемы в нашей работе послужили системно-деятельностный и культурологический подходы, суть которых заключается в рассмотрении воспитания, развития и социализации языковой личности в процессе изучения языка и культуры на основе толерантности, диалога культур и ценностно-ориентационном содержании социокультурного образования посредством современных интерактивных технологий.

Анализ существующих дефиниций межкультурной компетенции и социализации личности подростков позволил сформулировать определение межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента, под которой понимается компетенция, основанная на знаниях и умениях, а также способности осуществлять межкультурное общение и, за счет субъектной позиции и включения студента в социальную среду, способствующая усвоению социокультурного опыта и активному воспроизводству системы социальных связей.

Разработанное и апробированное педагогическое обеспечение формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа отражают принципы, структурные компоненты, уровни, критерии и показатели оценки сформированности результативной составляющей. Совокупность всех составляющих педагогического обеспечения определила процесс формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студента, открыла перспективы опытно-экспериментальной работы с целью подтверждения или опровержения теоретических выводов, сформулированных в первой главе.

Эффективное формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа осуществлено через реализацию педагогического обеспечения, которое включает: актуализацию социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку на занятиях по иностранному языку на основе гармонизации ФГОС СПО, профессионального стандарта «Педагог» и международного стандарта WorldSkills, использование расширяющих сферу межкультурного общения современных интерактивных технологий для создания ситуации межкультурного общения и создание диалогически насыщенного пространства неформального образования, позволяющего осуществлять формирование исследуемого феномена.

В ходе исследования установлено, что целенаправленное создание ситуаций межкультурной коммуникации с применением интерактивных технологий способствует актуализации социокультурного потенциала содержания обучения иностранному языку и созданию пространства неформального образования, что приводит к успешному формированию межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов.

Таким образом, результаты, полученные в ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о состоятельности гипотезы, решении задач, определенных в настоящей работе, и достижении цели.

Данное диссертационное исследование не исчерпывает всего многообразия заявленной проблемы. Перспективным направлением дальнейших исследований нам видится изучение специфики формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов, изучающих различные дисциплины гуманитарного цикла, а также иностранных студентов, обучающихся в педагогическом колледже.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ В.А. Адольф. М., 1998. 357 с.
2. Альбуханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1992. 152 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980.
5. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. – Л., 1971. С. 145-167.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 2002.
7. Андреев В.П. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. М.: Наука, 1970.
8. Анисимов С. Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века. Очерки истории // Вестник МГУ. Сер."Философия". 1994. № 4.
9. Аргайл М. Психология счастья. - СПб.: Питер, 2003. 271 с.
10. Асмолов А.Г. От культуры полезности к культуре достоинства. Вопросы психологии. 1990. №5. С.5-12.
11. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения: лингвистические и дидактические аспекты: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Т.Н. Астафурова. М., 1997. 324 с.
12. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Т.С. Базарова. Улан-Удэ, 2010. 366 с.

13. Бандура А. Теория социального научения. Спб.: Евразия, 2000. 320 с.
14. Барахович И.И. Развитие коммунистического потенциала будущего педагога: монография/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 400 с.
15. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология техники. Ежегодник. 1984-1985. М., 1986.
16. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М.: Российский гос. гуманитар.ун-т., 1999. 241 с.
17. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
18. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США // Антология исследований культуры. М.: Университетская книга, 1997.Т. 1.
19. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1998. 256 с.
20. Бехтерев В.М. Объективная психология. СПб, 1954.
21. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцатый век/ В.С. Библер. М.: Политиздат, 1990.143 с.
22. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.288 с.
23. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования. Педагогика. 1994. №5. С.4-5.
24. Богин Г.И.Модель личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ...д-ра филол. наук/Г.И. Богин. Л., 1984.356 с.
25. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ.вузов. М.: Изд. Центр «Академия», 2002. 320 с.
26. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЕК, 1995. 352 с.
27. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – М.: Педагогика, 2012. №10.

28. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. № 1. 2011. С. 21-30.
29. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д.: Тв. центр «Учитель», 1999. 560 с.
30. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д: Феникс, 2000.
31. Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межличностных отношений / С.К. Бондырева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод, ст. 2-е изд. М.; Воронеж: Изд-во МПСИ; МОДЭК, 2013. С. 9-20.
32. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 352 с.
33. Борев Ю.Б. Эстетика. М.: Феникс, 2004.
34. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.
35. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. Спб.: Питер, 2001. 301 с.
36. Валеева А.В. Профессиональная социализация современной российской студенческой молодежи в технических вузах: на примере г. Казань: дис ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.В. Валеева. Казань, 2007. 216 с.
37. Вебер М. Основные социологические понятия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1999.
38. Вееденская Л. А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Ростов н/Д., 1995. 398 с.
39. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1983. 320 с.
40. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999. 84 с.

41. Верещагин Е.М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: Монография / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Индрик, 2005. 140 с.
42. Веригина Н.А. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08/Н.А. Веригина. Чита, 2006. 242 с.
43. Верховская Ж.А. Межкультурная коммуникация как фактор социокультурных изменений: дис ... к. культурологии: 24.00.01/ Ж.А. Верховская. М., 2006. 174с.
44. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Мысль, 1956. 386 с.
45. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. 165 с.
46. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
47. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных технологий. М.: ИнтерДиалект, 1997. 697 с.
48. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
49. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
50. Гулыга А. В. Что такое эстетика. М., 1987.
51. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. 2014. №10. С.37-38.
52. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
53. Джеймс У. Психология в беседах с учителями / У. Джемс. СПб.: Питер, 2001. 160 с.
54. Дугарова Т.Ц. Особенности этнического самосознания современных бурят России: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01/ Т.Ц. Дугарова. Москва, 2010. 445 с.

55. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение// Социологические исследования. М., 199. №2.
56. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
57. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М., 2004.
58. Затеева Т.Г. Профессиональная социализация педагогического вуза в процессе самостоятельной работы: дис ... канд.пед.наук: 13.00.08/ Т.Г. Затеева. Владикавказ, 2016. 175 с.
59. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986.
60. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования// Педагогическое образование в России. 2012. №5. С.11-16.
61. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 219 с.
62. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. 1977. № 5. С. 3-16.
63. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
64. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1998. 319 с.
65. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
66. Как-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. 190 с.
67. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ С.Е. Каплина. Чебоксары, 2008. 495 с.
68. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 236 с.

69. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя: монография. Чита: Изд-во Забайкальского гос. пед. ун-та, 1999. 214 с.
70. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. 1998. №1. С. 32-39.
71. Клакхон С., Келли В. Понятие культуры // Человек и социокультурная среда. Вып. 2. М., 1992.
72. Коган Л.Н. Вечность. Преходящее и непреходящее в жизни человека. Екатеринбург, 1994.
73. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1987. 367 с.
74. Концепция развития образования Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs/Концепция%20развития%20образования%20%20РФ%20до%202020%20%20г.pdf (дата обращения 20.12.15).
75. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. М.: ПЕР СЭ, 2002. 416 с.
76. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. 2003. №2. С. 3-10.
77. Крокинская О.К. Человеческий потенциал гражданского общества в современной России: Антропоцентрический критерий социальных изменений: дис. ... д-ра социолог. наук: 22.00.04 / О.К. Крокинская. СПб., 2002. 327 с.
78. Крылова Н.Б. Культурология образования. Сборник №10 серии "Новые ценности образования" / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
79. Крысин Л.П. Личность и языковой коллектив // Иностраный язык и личность. М., 1990. С. 78-86.
80. Кузибецкий А.Н. Культурно-компетентностная подготовка руководителей школ в учреждениях дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2011. №2. С. 21-27.
81. Кули Ч.Х. Социальная самость. В кн.: Американская социологическая мысль. М.: МГУ, 1994.

82. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 196 с.
83. Лapidус Б.А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Язык как коммуникативная деятельность человека: Сб. науч. тр. Вып. 284. М., 1987. С. 149-158.
84. Лебедева Н.М. Кросскультурные особенности отношения российской молодежи к инновациям / Молодые москвичи. Кросскультурное исследование. М.: РУДН, 2008. С. 9-40.
85. Леонтович О.А. Системно-динамическая модель межкультурной коммуникации между русскими и американцами. Волгоград, 2002.
86. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е издание. М.: Смысл, 1999. 365 с.
87. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
88. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1982. 280 с.
89. Лотман Ю.М. Межкультурная коммуникация: Теория и практика: Сб. науч. Статей. М.: ГУУ ВШЭ, 2000. 336 с.
90. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; пер с нем. А. Ю. Антоновского. М.: Логос, 2004. 232 с.
91. Маланов И.А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01/ И.А. Маланов. Улан-Удэ, 2012. 418 с.
92. Мальковская Т.Н. Некоторые проблемы формирования ценностных ориентаций учащихся // Социально-педагогические аспекты развития современной школы на Севере. Вологда, 1988. С. 22-32.
93. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. СПб.: Издательство "Азбука-классика", 2002.
94. Мартынов В.Б. Самоактуализация человека: обновляющееся понимание в изменяющихся условиях. Ростов н/Д.: Ростиздат, 2005. – 180 с.

95. Масленникова В.Ш. Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. Казань: РИЦ «Школа», 2004 г. 144 с.
96. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
97. Межуев В.М. О национальной идее / Е. М. Межуев // Вопр. философии. 1997. № 12. С. 24-31.
98. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1999. 134 с.
99. Миньярд-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
100. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/ под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
101. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
102. Морева Н.А. Опыт использования технологий подготовки педагогических кадров в России и за рубежом /Н.А. Морева //Вестник Университета Российской Академии Образования. 2009. № 1. С. 127–130.
103. Морозова А.В. Профессиональная социализация студентов ссузов в условиях модернизации институтов образования дис ... канд. социол.наук: 22.00.04/ А.В. Морозова. - Тула, 2004. 237 с.
104. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: «Педагогика», 1984. 108 с.
105. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2000. 192 с.
106. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет- журнал «Эйдос». 2005.
107. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В. С. Мухина. М.: Педагогика, 1985. 167 с.
108. Мясищев В.Н. Психология отношений: под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. 356 с.

109. Никитина Г.И. Формирование гуманитарной культуры учителя в процессе обучения иностранным языкам: дис ... канд. пед.наук/ Г.И. Никитина. М., 2001. 147 с.
110. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад общественной палаты РФ. // Вопросы образования. 2007.№4.С.4-7.
111. Осипов П.Н. Социально-психологический портрет студента средней профессиональной школы / П.Н. Осипов, Н.А. Баталова, Л.А. Шимрова. – Казань: ИССО РАО, 1998. 56 с.
112. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. 336 С.
113. Пак Л.Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: дисс ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Л.Г. Пак. - Оренбург, 2011. - 436 с.
114. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 300 с.
115. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. М.: Мысль, 1971. 348 с.
116. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
117. Петрищев В.И. Теория и практика социализации подрастающих поколений в Великобритании и США: дисс ... доктора педагогических наук: 13.00.01/ В.И. Петрищев. - Москва, 1992. - 248 с.
118. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
119. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии: Учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений/Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2001. 622 с.
120. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже //Психолингвистика. М.: Наука, 1984.С. 96-116.

121. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования 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», 2002. 272 с.
122. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М.: УРСС, 2003. 224 с.
123. Психологический словарь, 1983. С.400.
124. Пробст Л.Э. Профессиональная социализация школьной молодежи в современной России: дис ... д-ра социол.наук: 22.00.04/ Л.Э. Пробст. — Екатеринбург, 2014.
125. Профессиональный стандарт "Педагог" ("педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru/search/index.html?action=search&advanced=true&searchPage=1&query=профстандарт+педагога&search=Найти&plugin=1001&search.root=%2F> (Дата обращения: 12.06.16).
126. Прохорова Е.А. Профессиональная социализация студентов экономических направлений подготовки в вузе: дис ... канд. пед.наук/ Владикавказ, 2016. 175 с.
127. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когнито-Центр, 2002. 244 с.
128. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация в условиях многоуровневого образовательного комплекса: дис ... д-ра пед.наук: 13.00.01/ С.Г. Разуваев. Екатеринбург, 2015.
129. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: в 2-х кн./ Е.И. Рогов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Кн. 2. 480 с.
130. Рогова А. В. Воспитание человека культуры в контексте отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв.: Монография.– Чита: Забайкал.гос.гум.-пед. ун-т. – Чита, 2012. 207 с.

131. Рогова А. В. Кейс-стади в исследовании межкультурного опыта студентов // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С.91-102. (В соавторстве с Сорокиной Н. В.)
132. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универ, 1994. 480 с.
133. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие/ Ю. Рот, Г. Коптельцева. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 223 с.
134. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
135. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис ... д-ра культурологии: 24.00.01/ А.П. Садохин. - М., 2006. 342 с.
136. Самойлова Е.В. Профессиональная социализация молодых учителей: на материалах Республики Мордовия: дис ... канд. социол.наук:22.00.04/Е.В. Самойлова. Саранск, 2007. 169 с.
137. Сафонова В.В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: дис. ... д-ра.пед.наук/ В.В. Сафонова. - М., 1992. 528 с.
138. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж: Истоки, 1996. 239 с.
139. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. –М.: Народное образование, 2005. 556 с.
140. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем/ В.В. Сериков. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
141. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. СПб.: РГПУ, 2000. 233 с.
142. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений: учеб.пособие / З. В. Сикевич. М.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 203 с.
143. Скворцов Н.Г. Этничность: социологическая перспектива //Социологические исследования. 1999. № 1.С.21-31.

144. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия". 2002. 576 с.
145. Словарь по социологии, 1989.442 с.
146. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М.: Изд-во полит. лит., 1992.
147. Сорокина Ю.А. Марковина И.Ю., Крюков А.Н. и др. Этнопсихоллингвистика Отв. ред. и авт. предисл. Ю. А. Сорокин. - М.: Наука, 1988.192 с.
148. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения: Монография. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003. 183 с.
149. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999.320 с.
150. Столович Л.Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопросы философии. 2004.№ 9. С. 86-96.
151. Суховершина Ю.В, Тихомирова Е.П., Скоромная Ю.Е. Тренинг делового (профессионального) общения. М.: «Академический проект», 2009.
152. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 272 с.
-
153. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: дис. ... канд.пед.наук / П.В. Сысоев. Тамбов, 1999. 231 с.
154. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. М., 2000.
155. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. 262 с.
156. Техническое описание международного стандарта сертификации WORLDSKILLS «Преподавание в младших классах». [Электронный ресурс]. URL: <http://worldskills.ru/> (Дата обращения: 10.02.2017).
157. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб.,1995.163 с.

158. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. М.: Изд-во Форум, 2007. 384 с.
159. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. П. Тряпицына. Л.: РГПУ, 1989. 91 с.
160. Тульчинский Г. Л. Проблема осмысления действительности. Л., 1986.
161. Уолцер М. О терпимости. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 160 с.
162. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 12 т. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогическая антропология»/ под ред. А.М. Еголина. Москва-Ленинград: Изд-во Академии пед. наук, 1950. 660 с.
163. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vpk-vbg.ru/docs/pr-n.pdf> (дата обращения: 20.11.2016).
164. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.12.2016).
165. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
166. Философский энциклопедический словарь/Гл.редакция: Л.Ф.Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г.Панов. М.: Сов.энциклопедия, 1983. 840с.
167. Фрейд З. Собрание сочинений в 10 томах.
168. Фуко М. Археология знания. - Киев: Ника-центр, 1996. 208 с.
169. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ...д-ра пед.наук/ В.П. Фурманова. - М., 1994. - 475 с.

170. Фуряева Т.В. Теория и практика дошкольного воспитания в западноевропейских германоязычных странах: дисс ... доктора пед.наук : 13.00.01/ Т.В. Фуряева. – Челябинск, 1995. - 450 с.
171. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. под ред. Д.В. Скляднева, послесл. Б.В. Маркова.— СПб.: Наука, 2000.380 с.
172. Хаймс Д.Этнография речи // Новое в лингвистике. Вып. 7. Социолингвистика. М., 1975.
173. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подготовка переводчиков). М.: Высшая школа,1989. 240с.
174. Херсковиц М. Культурная антропология/ М. Херсковиц. СПб. : Питер, 2000. 680 с.
175. Хомский Н. Введение в формальный анализ естественных языков/ Н. Хомский М.: Изд-во УРСС, 2003.64 с.
176. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э Холл. М.: Вече Песей: АСТ, 1995.432 с.
177. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003.415 с.
178. Чижакова Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дисс ... доктора педагогических наук: 13.00.01./ Г.И. Чижакова. - Москва, 1999. - 330 с.
179. Чухина Л.А. Проблема человека в религиозной философии: дис. ... д-ра ф. наук: 09.00.03 / Л.А. Чухина. Рига, 1983. 419 с.
180. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость. Монография. Ростов-на-Дону, 2000. 356 с.
181. Шацкий С.Т. Избр. пед.соч.: в 2 т. М.: Педагогика. 1980.
182. Шендрик А. И. Культура в мире: драма бытия. Избранные работы по теории и методологии культуры, социологии культуры, социальной философии. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2007. 704 с.

183. Шилков Ю.М. Психология культуры и историческое познание // Очерки по философии и культуре. СПб., 2001.
184. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учебное пособие. Изд. второе, перераб. и доп. Красноярск: РИО КГПУ, 2007. 218 с.
185. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – М., 1929. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.; Л., 1947. 96 с.
186. Шишов С.Е. Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе // Образование и наука. 2008. № 5. С. 33-44.
187. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
188. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М.: Педагогический поиск, 1998.
189. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
190. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
191. Юрина Е.Н. Личностно-ориентированная технология обучения студентов технического вуза иностранному языку: дис. ... канд.пед.наук/ Е.Н. Юрина. - Ростов н/Д., 2001. 223 с.
192. Ядов В.А. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения в сфере труда и досуга/ В.А. Ядов, И.С. Кон, Э.В. Беляев// Личность и ее ценностные ориентации: Информ. бюлл. ИКСИ АН СССР. Вып.1. №4/19/. М., 1969. С. 1-69.
193. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков: дис. ... д-ра.пед.наук/ Н.В. Языкова. - М., 1995. 179 с.
194. Allport G. The Person in Psychology (1968). Boston: Beacon Press.

195. Alvino E. Fantini. Exploring Language and Culture. Language Acquisition of a Bilingual Child. Multilingual Matters. Clevedon, England: Tieto, 1985.
196. Auernheimer G. Diskrimination ist nicht gleich Diskriminierung / G. Auernheimer // Erwägen Wissen Ethik. 2010. Vol. 21. Issue 2. P. 222.
197. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communication proficiency // TESOL Quarterly. – 1982. – No. 16. – P.449-465.
198. Barkowski H. Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule // H. Eichelberger, E. Furch (Hg.) Kulturen — Sprachen — Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität. Innsbruck, 1998.
199. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings / M. Bennet. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998. 102 p.
200. Bennett M. J. A developmental approach to training intercultural sensitivity. Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations. Vol 10, No.2. 179-186.
201. Birdwhistell R. Kinesics and Context: Essay on Body Motion Communication. Philadelphia, 1970. 87 p.
202. Bochner S., Lin A., McLeod B. M. Anticipated role conflict of returning overseas students // Journal of Social Psychology, 110, 29—41, 1980.
203. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C, Yong M. Intercultural interactions: A practical guide. Beverly Hills (Cal) etc.: Sage, 1986.
204. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. 121 p.
205. Canale M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1.P. 1-47.
206. Cattell R. B. Structured personality learning theory. New York: Praeger, 1983.
207. Giddings, F. H. The Principles of Sociology: An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization. 3rd edn. N. Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. XXVI, 476 p.

208. Hofstede G. Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
209. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education//Candin C.N. (ed.) Experiential Learning in Foreign Language Education. – London; New-York, etc.: Longman, 2001. – P.61-105.
210. Kelly G.A. A theory of personality: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton, 1963. 190 p.
211. Knapp K., Karlfried. Intercultural Communication in EESE //cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html Retrieved January 3, 2003.
212. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationfähigkeiten als Lernziel/ A. Knapp-Potthoff // Aspekte interkulturelle kommunikationfähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – Munchen, 1997. 181-205 ss.
213. Lehtonen Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence //viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html Retrieved. 2003.
214. Merton R. Social Theory and Social Structure. New York, The Free Press. 1957.
215. Meyer M. Education for a New Society. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1973.36 p.
216. Milton J. Bennett. Becoming interculturally competent. Waltham, MA: Bentley College, 2002.
217. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. p. 34-46.
218. Parsons T. Social Structure and Personality. Glencoe: The Free Press, 1964.
219. Spitzberg B.H. A Model of intercultural communication competence // Samovar L.A., Porter R. (eds.) Intercultural communication: a reader. – Belmont; Albany; Bonn, etc.: Wadworth Publishing Company, 1997. – P. 379-391.
220. Tallman I., Marots-Baden R., Pindas P. Adolescence Socialization in Cross-cultural Perspective: Planning for Social Change. N. Y., 1983.

221. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In ders. (Ed.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 337-424.
222. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project No.12: Learning and teaching modern languages for communication. Vol.II: Levels. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. 77 p.

Приложение 1

Уровни	Критерии сформированности межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации							
	Личностно-когнитивный			Ценностно - смысловой		Коммуникативно-деятельностный		
	Показатели							
	Развитие самосознания	Проявление толерантности	Наличие языковых знаний и знаний о культуре/профессионально-ориентированных знаний	Значимость профессионально-ориентированных ценностей	Наличие культурной идентичности/ Осознание себя представителем своей культуры	Наличие диалогового общения	Наличие способности к успешному межкультурному диалогу	Развитая профессиональная саморегуляция
Элементарный	низкий уровень самосознания, ориентация на обобщенного другого, слабо развитое творческое начало	проявление нетерпимости, низкий уровень эмпатии, инициативы в ситуациях межличностного и межкультурного характера	слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности и ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка	недостаточно сформированная ценностно-смысловая основа, ценности не осознаются, некритическое отношение к ценностям;	индифферентное отношение к своей культуре, неспособность справиться с внешним социокультурным разнообразием, отсутствие жизненной модели, целей и идеалов жизнедеятельности в контексте своей культуры	неумение и нежелание вступать в диалог с участниками взаимодействия, отсутствие инициативы для дальнейшего взаимодействия	слабо развитая способность к полноценному и плодотворному межкультурному диалогу, несформированная межкультурная компетенция	регуляция собственного поведения осуществляется человеком через внешнее управление
Базовый	идентификация личности с конкретными значимыми другими, стремление к творчеству	способность преодолевать нетерпимость, проявление толерантности в некоторых ситуациях межличностного и межкультурного характера, эпизодическое проявление эмпатии	наличие способностей по отдельным видам речевой деятельности и фрагментальных знаний о культуре родной страны и культуре изучаемого языка	осознание отдельных социальных ценностей и возникновение их личного значения	проявление интереса к культуре родной страны, дифференциация ценностей своей культуры и культуры страны изучаемого языка в ситуациях учебно-познавательной деятельности,	расширение участников диалога, преобладание деловых контактов, проявление инициативы для дальнейшего взаимодействия в определенном виде деятельности	Несформированность лингвистического, социолингвистического, социокультурного и стратегического компонентов межкультурной компетенции ведет к нарушению целостности процесса межкультурного диалога	Проявление внутренней регуляции в учебно-познавательной деятельности

Продвинутый	обращенность на других людей и на себя, стремление к творчеству, самовыражению и самоактуализации	способность выстраивать толерантные отношения в большинстве ситуациях межличностного и межкультурного характера, развитая эмпатия	владение языковыми знаниями и системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка	развитая ценностно-смысловая сфера, дифференциация ценностей, способность к реализации ценностных ориентаций в своем поведении	осознание собственной культурной идентичности, способность выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности	стремление человека к конструктивным социальным взаимоотношениям, расширение сферы диалога путем развития стремления к духовному обмену ценностями	обладание способностью и готовностью принимать участие в межкультурном диалоге на основе принципов сотрудничества, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров	Сформированная способность осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межкультурного общения
-------------	---	---	--	--	--	--	--	--

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
«Читинский педагогический колледж»

ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

М.01. Преподавание по программам начального общего образования
разработана на основе требований ФГОС СПО по специальности 44.02.02
Преподавание в начальных классах

ПМ. 01. Преподавание по программам начального общего образования

Междисциплинарный курс

«Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе»

1.1. Область применения программы

Программа профессионального модуля является элементом основной профессиональной образовательной программы по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах углубленной подготовки в части освоения основного вида профессиональной деятельности (ВПД): «преподавание по программам начального общего образования»

1.2. Цели и задачи модуля – требования к результатам освоения модуля

(междисциплинарного курса)

С целью овладения указанным видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями обучающийся в ходе освоения профессионального модуля/ междисциплинарного курса должен:

иметь практический опыт:

- анализа учебно-тематических планов и процесса обучения по учебному предмету «Иностранный язык», разработки предложений по его совершенствованию;
- определения цели и задач, планирования и проведения уроков по учебному предмету «Иностранный язык»;
- проведения диагностики и оценки учебных достижений младших школьников с учетом особенностей возраста, класса и отдельных обучающихся;
- составления педагогической характеристики обучающегося;
- наблюдения, анализа и самоанализа уроков, обсуждения отдельных уроков в диалоге с сокурсниками, руководителем педагогической практики, учителями, разработки предложений по их совершенствованию и коррекции;
- ведения учебной документации.

уметь:

- находить и использовать методическую литературу и другие источники информации, необходимой для подготовки к урокам иностранного языка;
- определять цели и задачи урока иностранного языка, планировать его с учетом особенностей учебного предмета, возраста, класса, отдельных обучающихся и в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами;
- использовать различные средства, методы и формы организации учебной деятельности обучающихся на уроке иностранного языка, строить его с учетом особенностей учебного предмета, возраста и уровня подготовленности обучающихся;
- планировать и проводить работу с одаренными детьми в соответствии с их индивидуальными особенностями;
- планировать и проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися, имеющими трудности в обучении;
- разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;
- формировать навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями;
- устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися;
- проводить педагогический контроль на уроках по иностранному языку, осуществлять отбор контрольно-измерительных материалов, форм и методов диагностики результатов обучения;
- оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся на уроках по иностранному языку, выставлять отметки;
- осуществлять самоанализ и самоконтроль при проведении уроков по иностранному языку;
- анализировать процесс и результаты педагогической деятельности и обучения по иностранному языку, корректировать и совершенствовать их;

- анализировать уроки для установления соответствия содержания, методов и средств, поставленным целям и задачам;
- осуществлять самоанализ, самоконтроль при проведении уроков;
- развивать у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
- формировать толерантность и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде .

знать:

- основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики;
- требования образовательного стандарта начального общего образования и примерные программы начального общего образования по предмету «Иностранный язык»;
- программы и учебно-методические комплекты предмету «Иностранный язык» для начальной школы;
- воспитательные возможности урока иностранного языка в начальной школе;
- методы и приемы развития мотивации учебно-познавательной деятельности на уроке иностранного языка;
- особенности одаренных детей младшего школьного возраста и детей с проблемами в развитии и трудностями в обучении иностранному языку;
- основы построения коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими трудности в обучении иностранному языку;
- основные виды ТСО и их применение в образовательном процессе;
- требования к содержанию и уровню подготовки младших школьников по иностранному языку;

- методы и методики педагогического контроля результатов учебной деятельности младших школьников иностранному языку
- логику анализа уроков по иностранному языку;

1.3. Рекомендуемое количество часов на освоение программы профессионального модуля/ междисциплинарного курса:

всего 3137/984 часа, в том числе:

максимальной учебной нагрузки обучающегося 2703/ 876 часов, включая:

обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося – 1802/584 часа;

самостоятельной работы обучающегося – 901/292 часа;

учебной и производственной практики – 434/108 часов.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Результатом освоения программы профессионального модуля является овладение обучающимися видом профессиональной деятельности «преподавание по программам начального общего образования», в том числе профессиональными (ПК) и общими (ОК) компетенциями (в области):

Код	Наименование результата обучения
ПК 1.1.	Определять цели и задачи, планировать уроки иностранного языка.
ПК 1.2.	Проводить уроки иностранного языка
ПК 1.3.	Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.
ПК 1.4.	Анализировать уроки иностранного языка.
ПК 1.5.	Вести документацию, обеспечивающую обучение по программам начального общего образования.
ПК 4.1	Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.
ПК 4.2	Создавать в кабинете предметно-развивающую среду
ПК 4.3	Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области преподавания на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.
ПК 4.4	Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений
ПК 4.5	Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования
ОК 1.	Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес
ОК 2.	Организовать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.
ОК 3.	Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.
ОК 4.	Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
ОК 5.	Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.
ОК 6.	Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.
ОК 7.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.
ОК 8.	Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.
ОК 9.	Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.
ОК 10.	Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей.
ОК 11.	Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм ее регулирующих.
ОК 12.	Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей).

4. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК С МЕТОДИКОЙ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

4.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению.

Реализация программы предполагает наличие учебных кабинетов иностранного языка, лингвострановедения, интернет-ресурсов, методики преподавания иностранного языка.

Оборудование учебного кабинета и рабочих мест кабинетов: учебная мебель, меловая доска, ПК, мультимедиапроекторы.

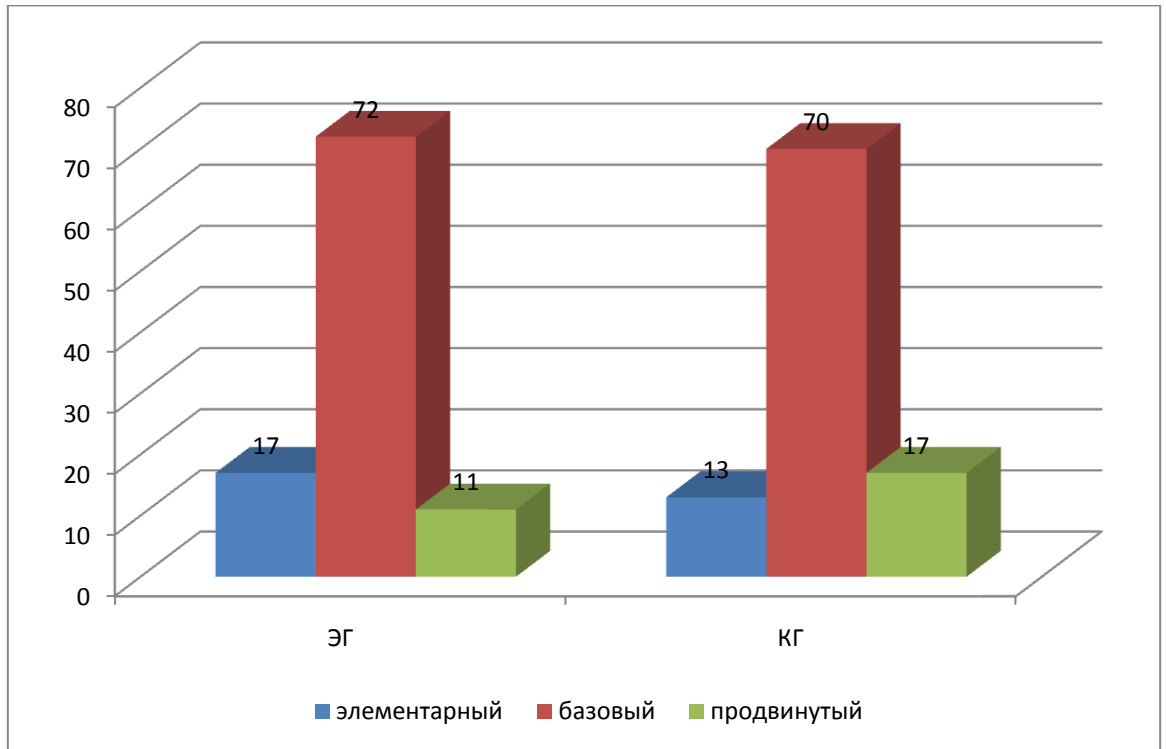
Реализация программы предполагает проведение обязательной производственной практики в начальных классах. Положение о производственной практике разрабатывается образовательным учреждением самостоятельно.

Оборудование и технологическое оснащение рабочих мест:

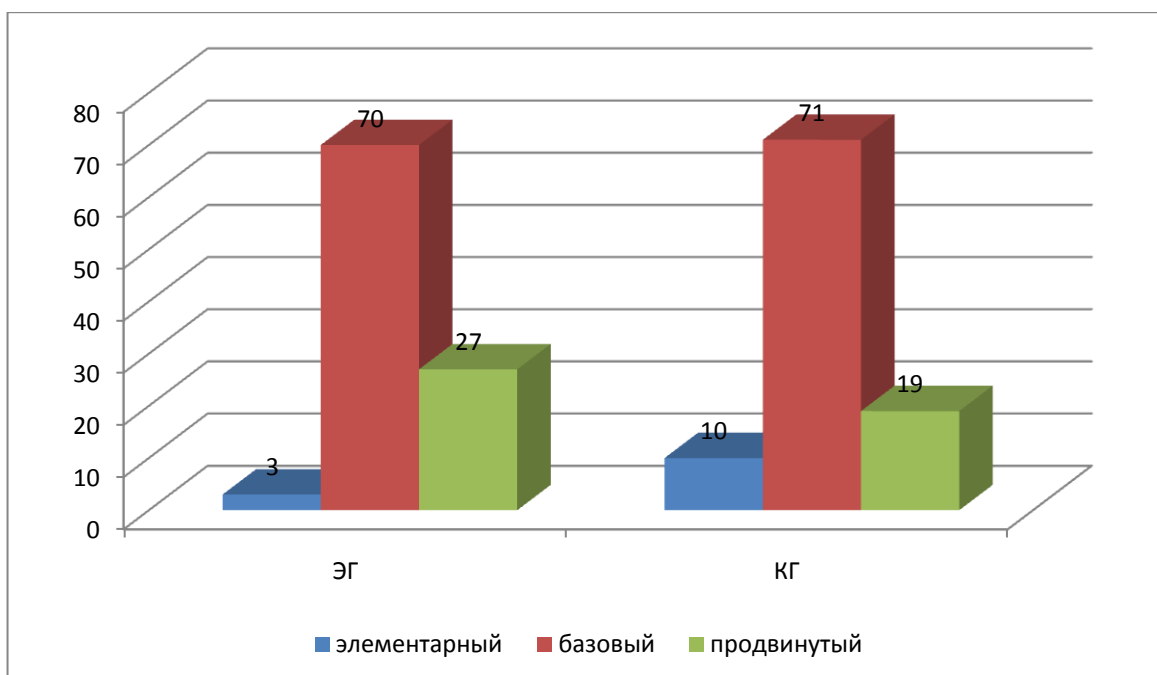
Учебники, учебные пособия, методические рекомендации, рабочие тетради, географические карты, фото и видеоматериала, мультимедийные программы, электронно-образовательные ресурсы.

**Результаты диагностики уровня развития самосознания студентов
экспериментальной и контрольной групп**

3.1. Констатирующий эксперимент

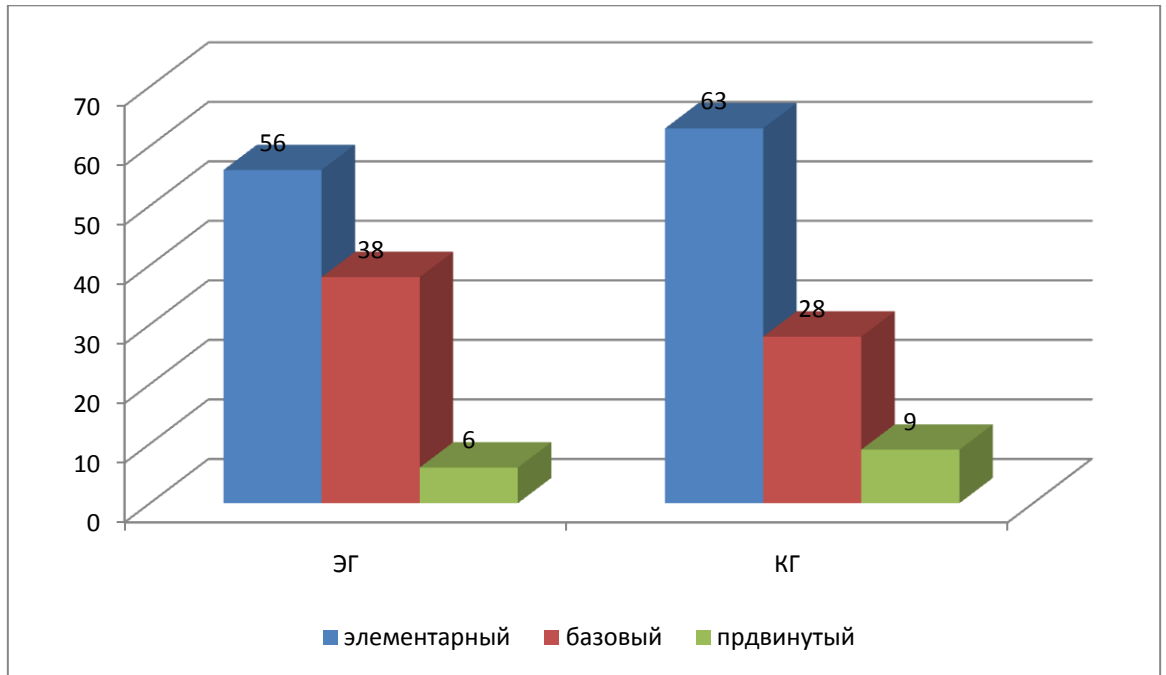


3.2. Контрольный эксперимент

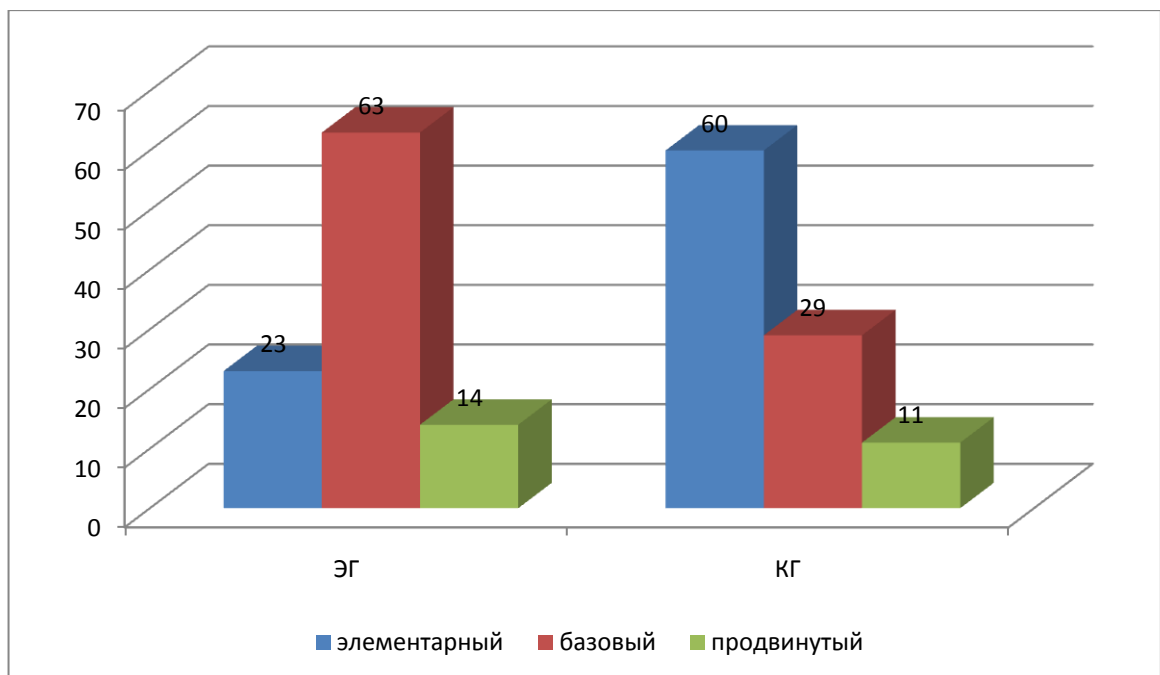


**Результаты диагностики творческого потенциала студентов
экспериментальной и контрольной групп**

4.1. Констатирующий эксперимент

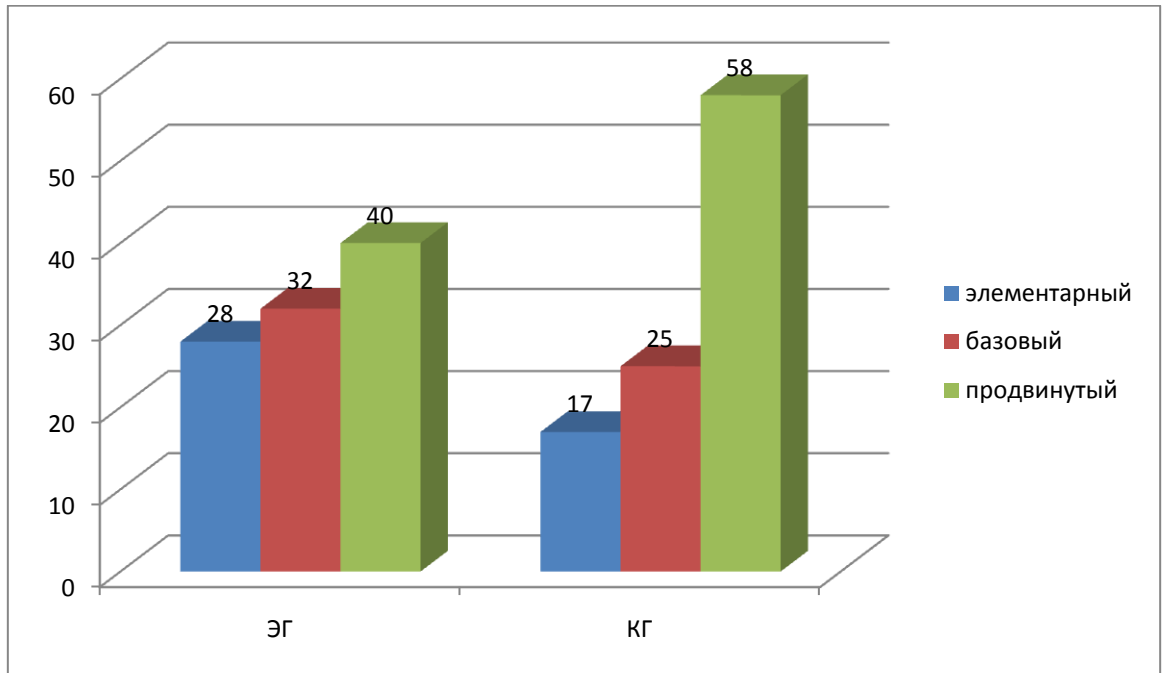


4.2. Контрольный эксперимент

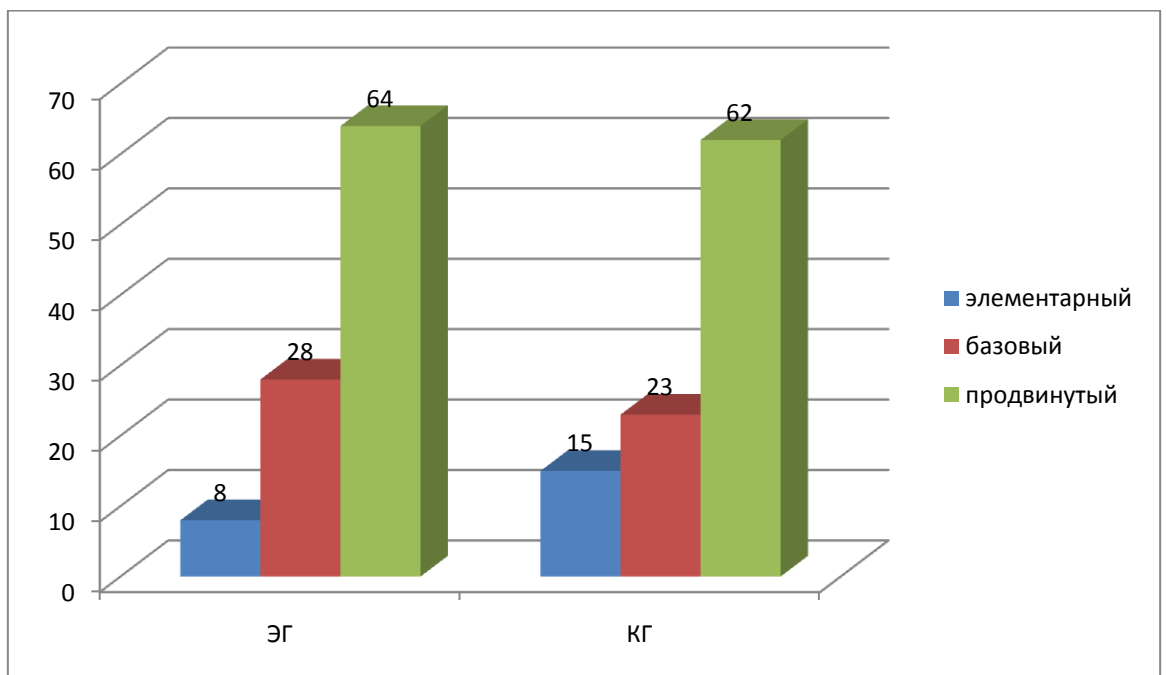


**Результаты диагностики проявления толерантности у студентов
экспериментальной и контрольной групп**

5.1.Констатирующий эксперимент

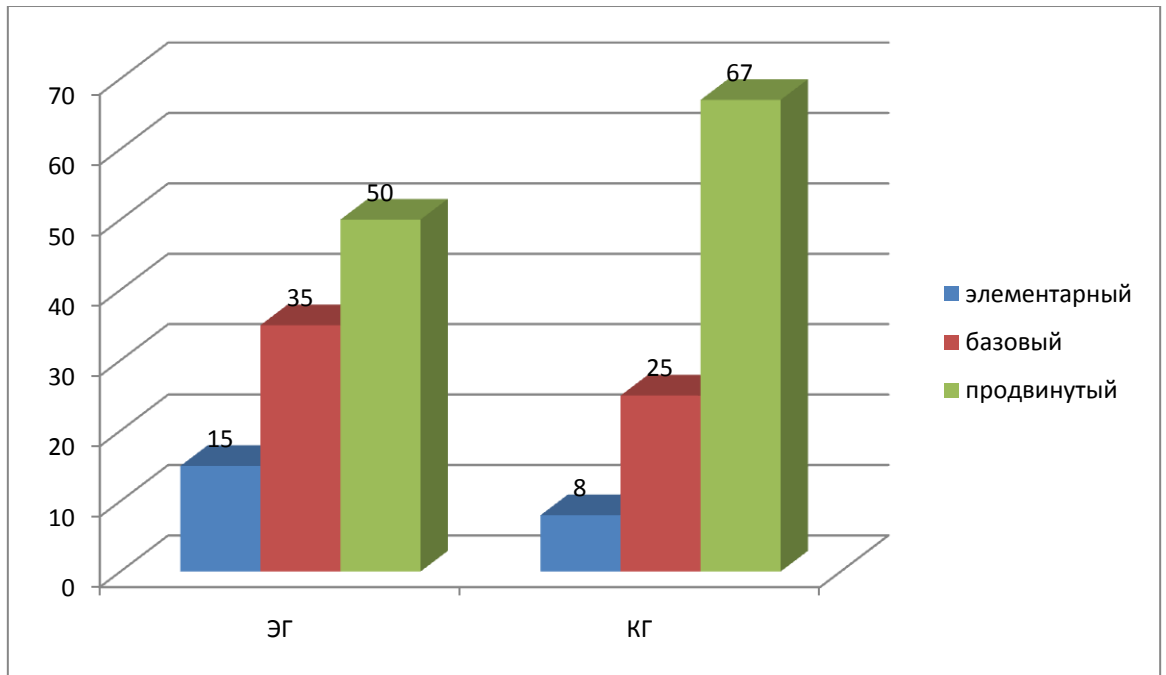


5.2. Контрольный эксперимент

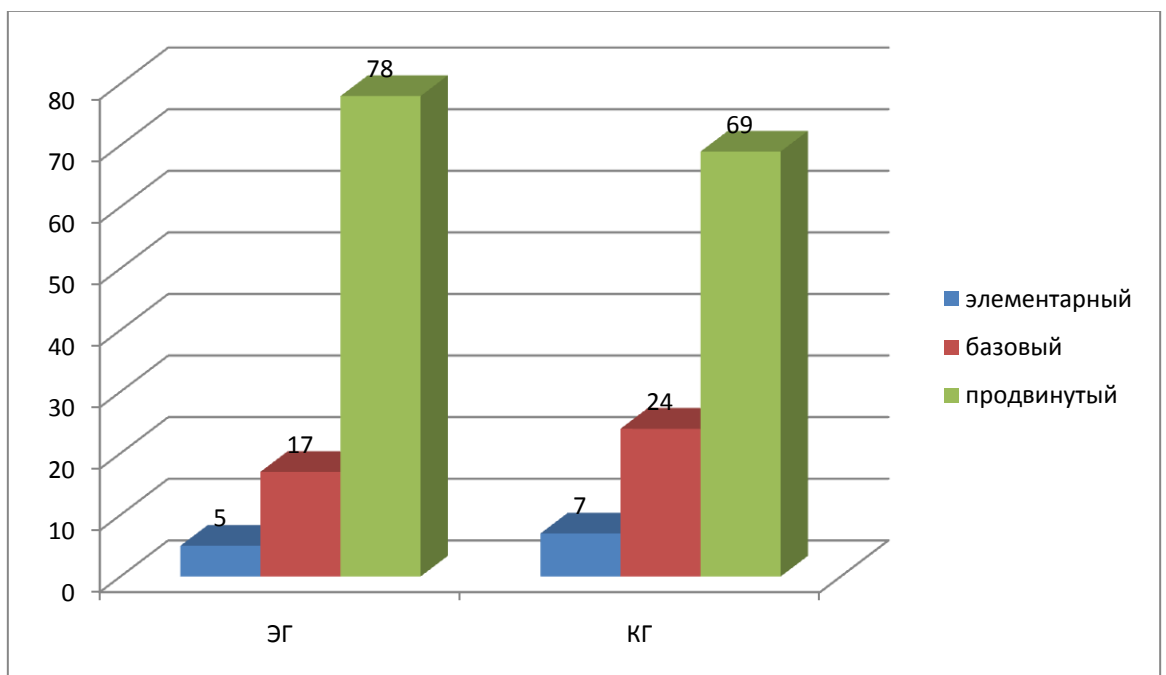


Приложение 6

Результаты диагностики эмпатии студентов
экспериментальной и контрольной групп
6.1. Констатирующий эксперимент



6.2. Контрольный эксперимент



Приложение 7

Задания для проверки языковых знаний и речевых умений

Чтение

Задание 1. Установите соответствие между текстами A–G и заголовками 1–8. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру только один раз. В задании один заголовок лишний.

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1. For information and urgent help | 5. Key under your skin |
| 2. World without buttons | 6. Big brother is watching you |
| 3. To monitor and treat the disease | 7. Disadvantages of tech |
| 4. A built-in charger | 8. Phone always on you |

A. Sure, we're virtually connected to our phones 24/7 now, but what if we could be literally plugged in to our phones? That's already starting to happen. Last year, for instance, artist Anthony Antonellis had a chip put in his arm that could store and transfer data to his handheld smartphone. And researchers are already experimenting with sensors that turn human bone into living speakers.

B. In the future patients will be able to use implantable technologies to diagnose and even treat diseases. Scientists in London are developing swallowable capsule-sized chip that will control fat levels in obese patients and generate genetic material that makes them feel "full". It has potential as an alternative to surgery to handle obesity. Also it can monitor blood-sugar levels for diabetics.

C. The U.S. military has programs to identify any person using face scanning device. Some people see it as a doubtless advantage: improved crime fighting, secure elections and never a lost child again. However, such technologies can hammer against social norms and raise privacy issues. And one day there might be a computer to see all, know all and control all.

D. One of the challenges for implantable tech is delivering power to devices which are inside human bodies. You can't plug them in as you do with your phone or computer. You can't easily take them out to replace a battery. A team in Cambridge is

working on specific bio batteries that can generate power inside the body, transfer it wirelessly where needed, and then simply melt away.

E. Soon tattoos will not only make you look cool but will be able to perform useful tasks, like opening your car or entering smartphone codes with a fingerprint. Researchers have made an implantable skin fibers thinner than a human hair. Scientists are working on the chip that can be put inside a finger through a tattoo-like process, letting you unlock things or enter codes simply by pointing.

F. The British research team is developing pills with microprocessors in them that can text to hospitals directly from inside your body. The pills can share inside info to help doctors know if you are taking your medication properly and if it is having the desired effect. Moreover, in case of emergency, it can send a signal to the computer and the ambulance will come straight away.

G. Lately touchscreens are everywhere – from computers, phones, tablets to car systems and vending machines. Even doorbells now include touch screen controls. One has to wonder: are we moving to a world of only touchscreen devices? And the answer is probably yes. We are coming to an age where every flat or even curved surface could be made a touchscreen and we can operate from it.

Задание 2. Прочитайте текст и заполните пропуски A–F частями предложений, обозначенными цифрами 1–7. Одна из частей в списке 1–7 лишняя.

Visiting the Royal Parks London has a well-deserved reputation as one of the greenest cities in Europe, with a huge number of open spaces across the center of the city. Tourists A _____ can always relax in a lovely, quiet London park. The Royal Parks, such as St James's, Green Park, the Regent's Park, Hyde Park, Richmond, Greenwich, Bushy Park and Kensington Gardens, are beautifully maintained and popular with locals and visitors alike. Many are former hunting estates of English monarchs, preserved as open space B _____. They are ideal places to relax and sunbathe in summer, enjoy gorgeous flower beds in spring C _____. The Royal Parks provide fantastic green routes in London D _____ and through some of the most attractive areas of the

capital. Picnics in the parks are also a popular activity especially during the busy summer months. Dogs are welcome in all the Royal Parks, although there are some places E _____. These are clearly indicated within each park and are usually ecologically sensitive sites, children's play areas, restaurants, cafes and some sports areas. Ground nesting birds are particularly sensitive to disturbance by dogs and people. So it is necessary to observe the warning signs F _____. In Bushy Park and Richmond Park dogs should be kept away from the deer. The Royal Parks are for everyone to enjoy.

1. that are displayed during the nesting season
2. while the city has grown up around them
3. and admire the changing leaves as autumn arrives
4. where they are not allowed or should be kept on a lead
5. who are tired of the noise, crowds and excitement of sightseeing
6. who does not know the route to the place of destination
7. that take cyclists away from traffic

Критерии оценивания выполнения задания по чтению

Уровень	Критерии оценивания
продвинутый	Содержание текста понято полностью, выделена основная мысль, определены основные факты, сформировано умение догадываться о значении незнакомых слов из контекста, либо по словообразовательным элементам, либо по сходству с родным языком. Скорость чтения иноязычного текста может быть несколько замедленной по сравнению с той, с которой студент читает на родном языке.
базовый	Содержание текста понятно, выделена основная мысль, определены отдельные факты. Недостаточно развита языковая догадка, возникает затруднение в понимании некоторых незнакомых слов, частое обращение к словарю
элементарный	Основное содержание прочитанного не совсем точно понято, выделено в тексте только небольшое количество фактов, совсем не развита языковая догадка.

Создание монологического тематического высказывания с элементами сопоставления и сравнения с опорой на текст-ситуацию

Задание 2. Study the information about a primary school teacher and compare with a teacher in our country:

A primary school teacher teaches younger children, that, depending on different age categorizations around the world, may be 4 at the youngest or 12 at the oldest. In some countries, the common term is elementary school rather than primary. The elementary or primary school program educates children to prepare them for the upper grades of high school. The program of study he or she teaches will also depend on the area and its approved curricula.

Primary school teachers typically create lesson plans for their grade level based on meeting government standards. Usually a primary school program will place an emphasis on well-rounded activities such as reading, math, language arts, physical education, art and science. A primary school teacher also usually creates activities to help children learn to interact socially by being respectful of other students. Such activities may include having the children collaborate on projects in partners or groups so they learn to work out different roles and responsibilities.

Helping the young students master expected outcomes in all subjects is a main task of teachers in primary school. The teacher will evaluate each student's progress according to guidelines set by the school board in many cases. After each reporting period, a primary school teacher will typically set up parent interviews. Discussing the strengths and weaknesses of each child's progress in a constructive way can help parents support the teacher's classroom activities to better facilitate learning.

Meeting with parents at the school in the evenings after report cards is often necessary to accommodate people who work outside the home during the day. Other evenings at the school may include school plays or fundraising events. A primary school teacher must also attend regular faculty meetings. These meetings may involve discussing upcoming curriculum changes as well as progress reports to the school principal to keep him or her aware of how each class is progressing.

Many primary school teachers teach every subject to their class, including art and physical education. A primary school teacher has to organize the lessons so that appropriate attention and progress is being made in each subject. He or she has the responsibility of ensuring that all of the children in his or her class, whether average or special needs learners, are receiving as clear and supportive instruction as possible. Primary school teachers also have to supervise their classes carefully for safety reasons due to the young

Критерии оценивания выполнения заданий устной части

Уровень	Решение коммуникативной задачи (содержание)	Организация высказывания	Языковое оформление высказывания
продвинутый	Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно, точно и развёрнуто отражает все аспекты, указанные в задании	Высказывание логично и имеет завершённый характер; имеются вступительная и заключительная фразы, соответствующие теме. Средства логической связи используются правильно	Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более двух негрубых лексико-грамматических ошибок и/или не более двух негрубых фонетических ошибок)

базовый	Коммуникативная задача выполнена частично: один аспект не раскрыт (остальные раскрыты полно), или один-два раскрыты неполно	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, но отсутствует вступительная и/или заключительная фраза, и/или средства логической связи используются недостаточно	Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания в основном соответствуют поставленной задаче (допускается не более четырёх лексико-грамматических ошибок (из них не более двух грубых) или/и не более четырёх фонетических ошибок (из них не более двух грубых))
элементарный	Коммуникативная задача выполнена не полностью: некоторые аспекты не раскрыты	Высказывание нелогично или не имеет завершённого характера; вступительная и заключительная фразы отсутствуют; средства логической связи используются на элементарном уровне	Понимание высказывания не затруднено, однако имеются лексико-грамматические и фонетические ошибки

Задания для диалога-расспроса с опорой на вербальную ситуацию

You are considering looking for a job in the school and now you are calling to find out more information. Make up a dialogue on the basis of the following:

A: Can you fix me up with a part-time job?

B: Anything in particular that appeals to you?

A: I was rather hoping to find something in a school.

B: Have you done that kind of thing before?

A: Yes, I was doing the same job last summer.

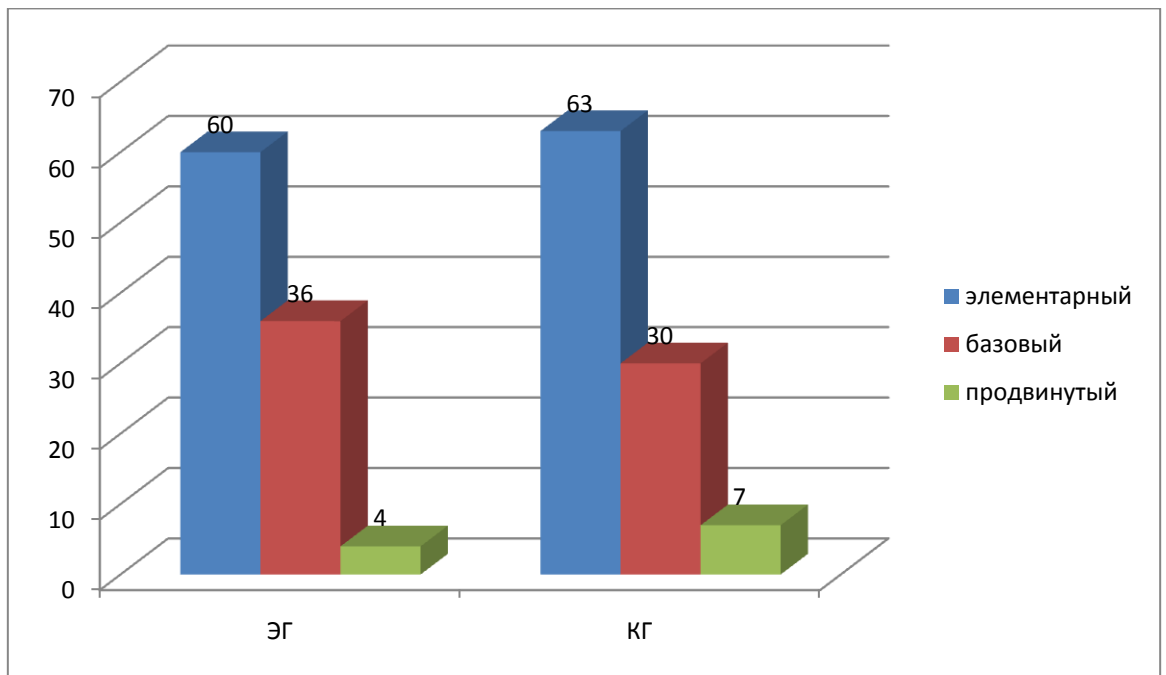
B: I might be able to help you, but I'd need references.

Критерии оценивания задания

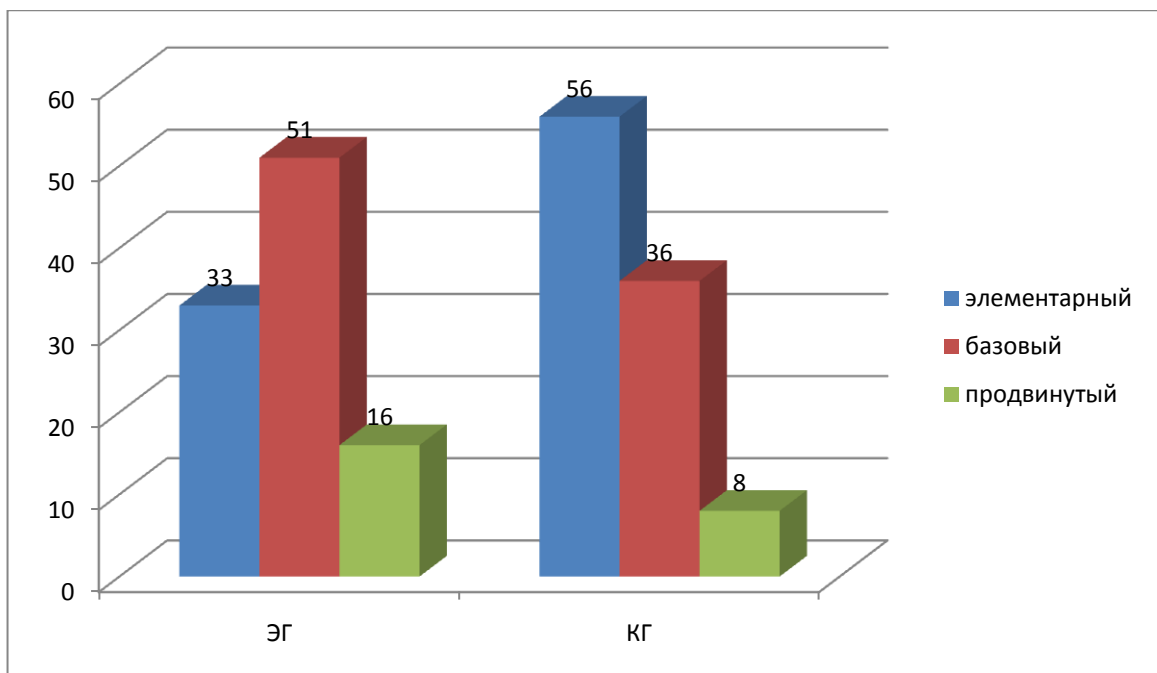
Уровень	Критерии оценивания
Продвинутый	Вопрос по содержанию отвечает поставленной задаче; имеет правильную грамматическую форму прямого вопроса; интонация соответствует типу задаваемого прямого вопроса; возможные фонетические и лексические погрешности не затрудняют восприятия
Базовый	Вопросы заданы не в полном объеме; незначительное количество ошибок не препятствует пониманию; наличие некоторого количества негрубых фонетических ошибок, в основном соблюдает интонацию; используемая лексика соответствует поставленной коммуникативной задаче
Элементарный	Вопрос не задан, или заданный вопрос по содержанию не отвечает поставленной задаче и /или не имеет правильной грамматической формы прямого вопроса, и/или интонация не соответствует типу задаваемого прямого вопроса; и/или фонетические ошибки препятствуют коммуникации

**Результаты диагностики языковых знаний и знаний о культуре
студентов экспериментальной и контрольной групп**

8.1. Констатирующий эксперимент

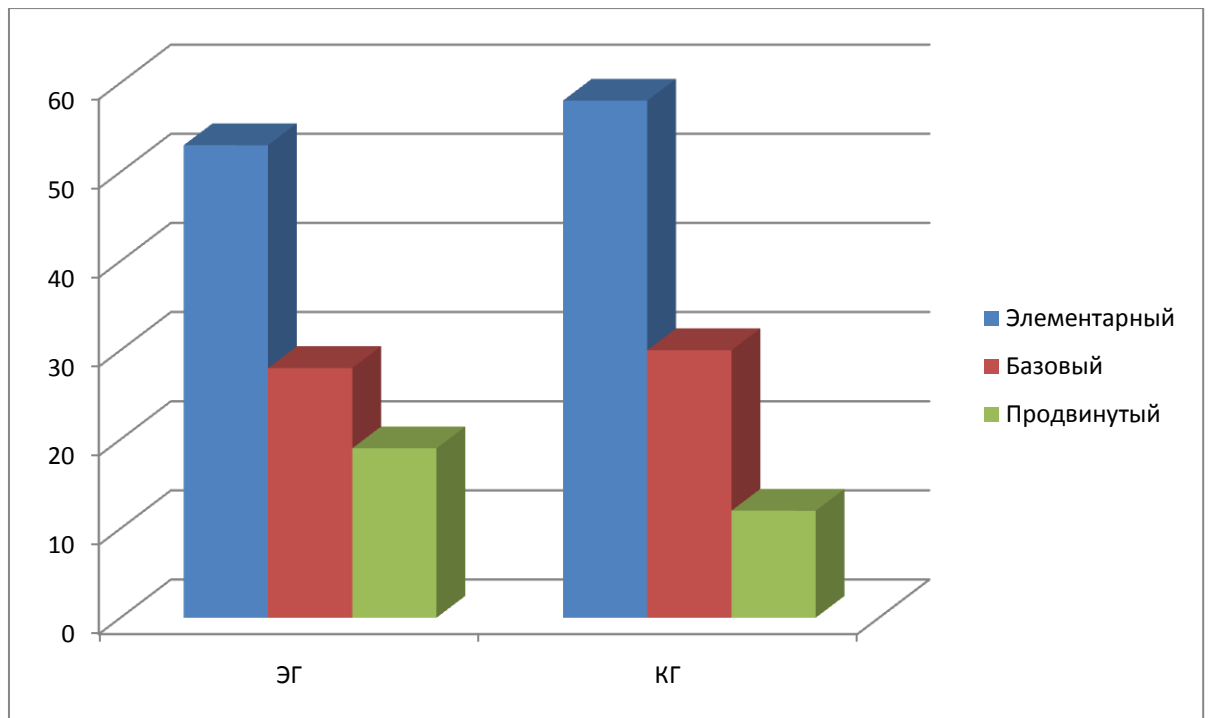


8.2. Контрольный эксперимент

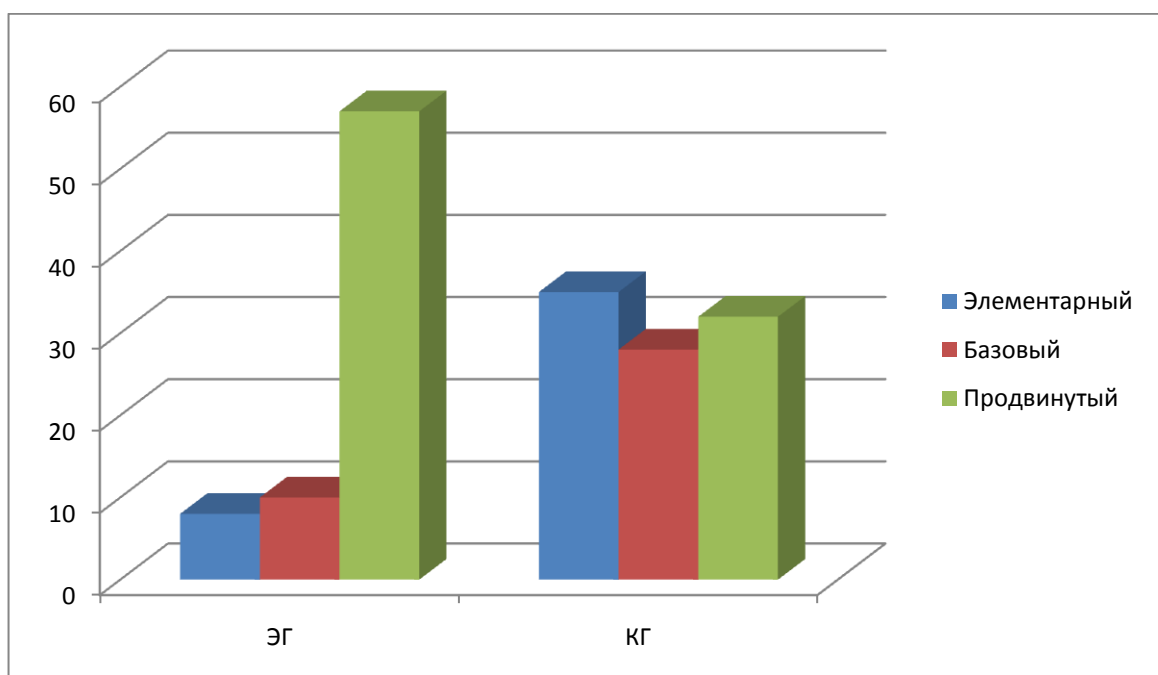


**Результаты диагностики профессионально-ориентированных знаний
студентов экспериментальной и контрольной групп**

9.1. Констатирующий эксперимент

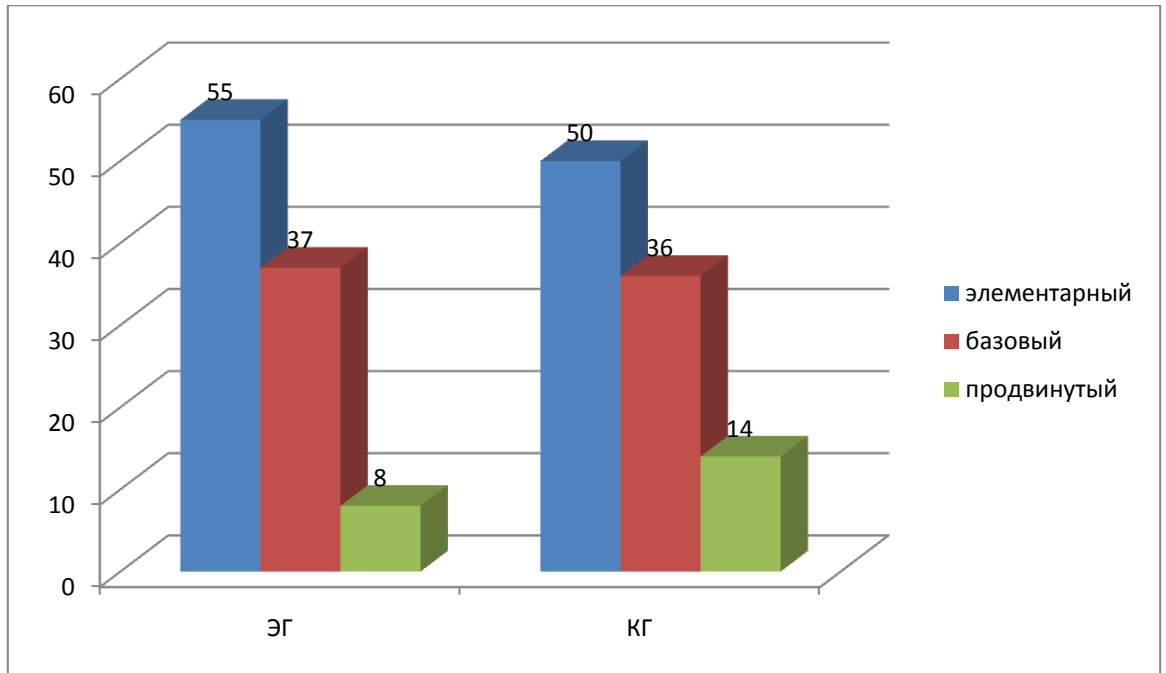


9.2. Контрольный эксперимент

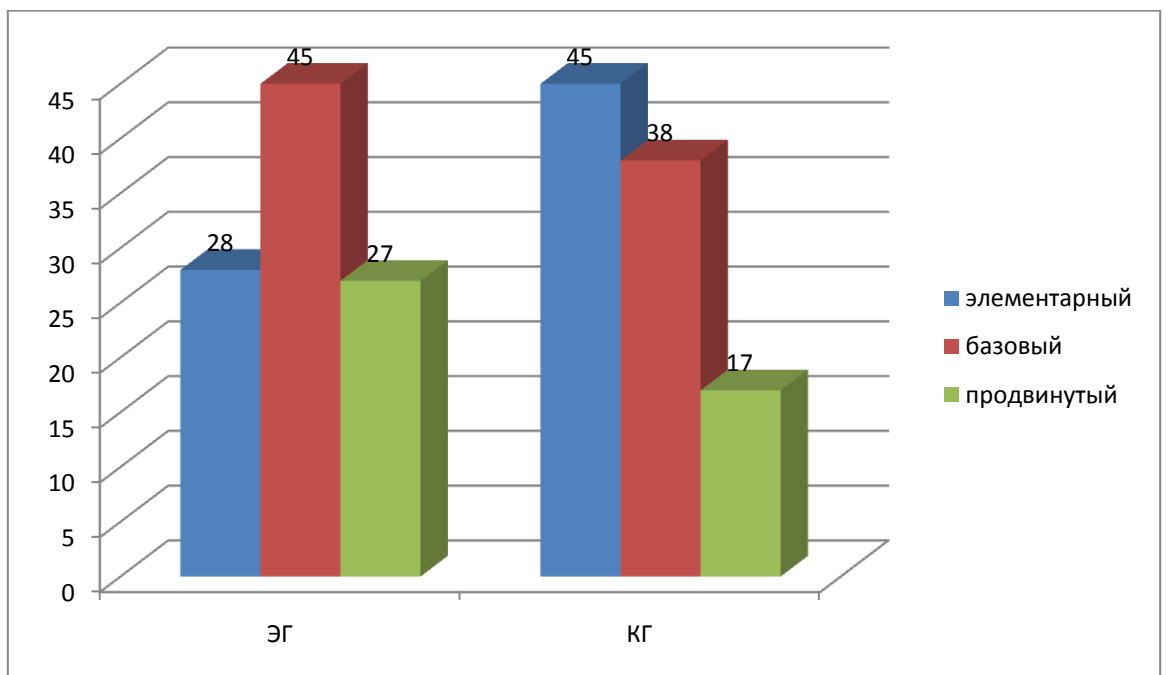


Результаты диагностики значимости ценностных ориентаций для студентов экспериментальной и контрольной групп

10.1. Констатирующий эксперимент



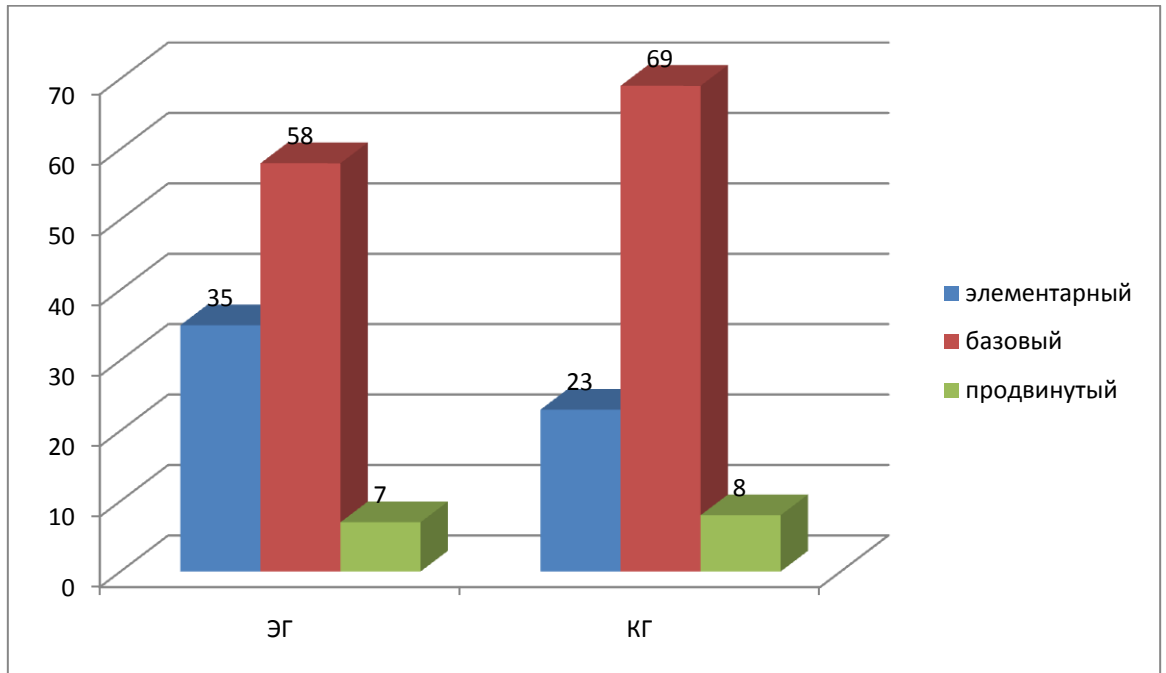
10.2. Контрольный эксперимент



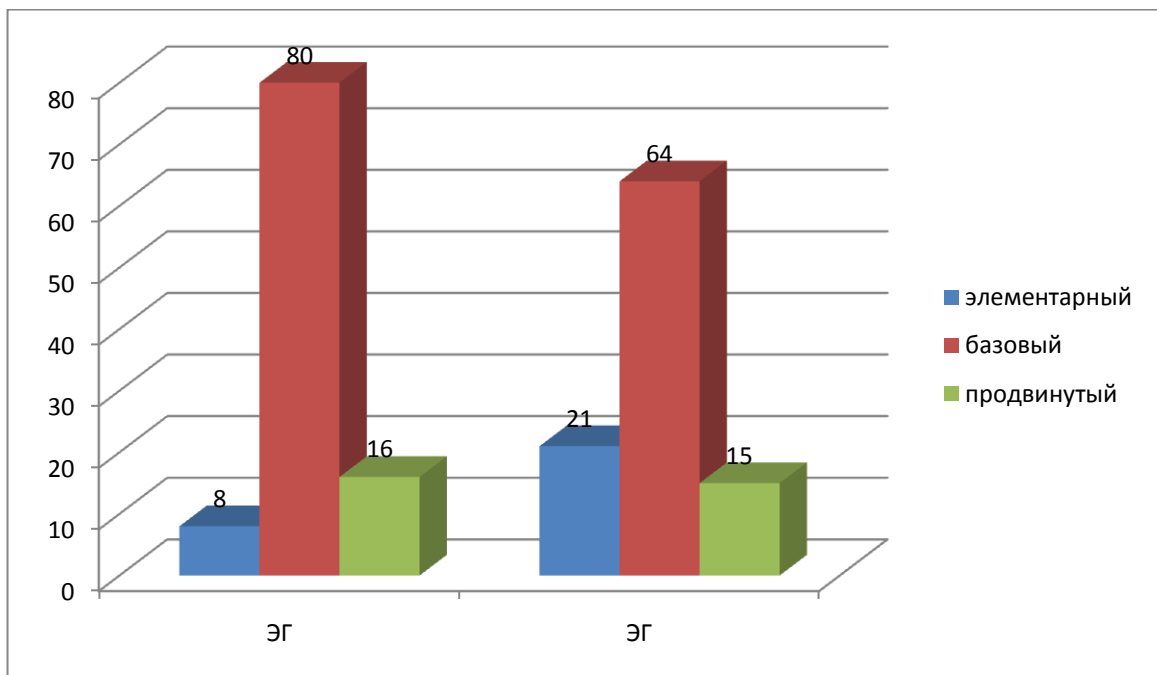
Приложение 11

Результаты диагностики наличия культурной идентичности студентов
экспериментальной и контрольной групп

11.1. Констатирующий эксперимент



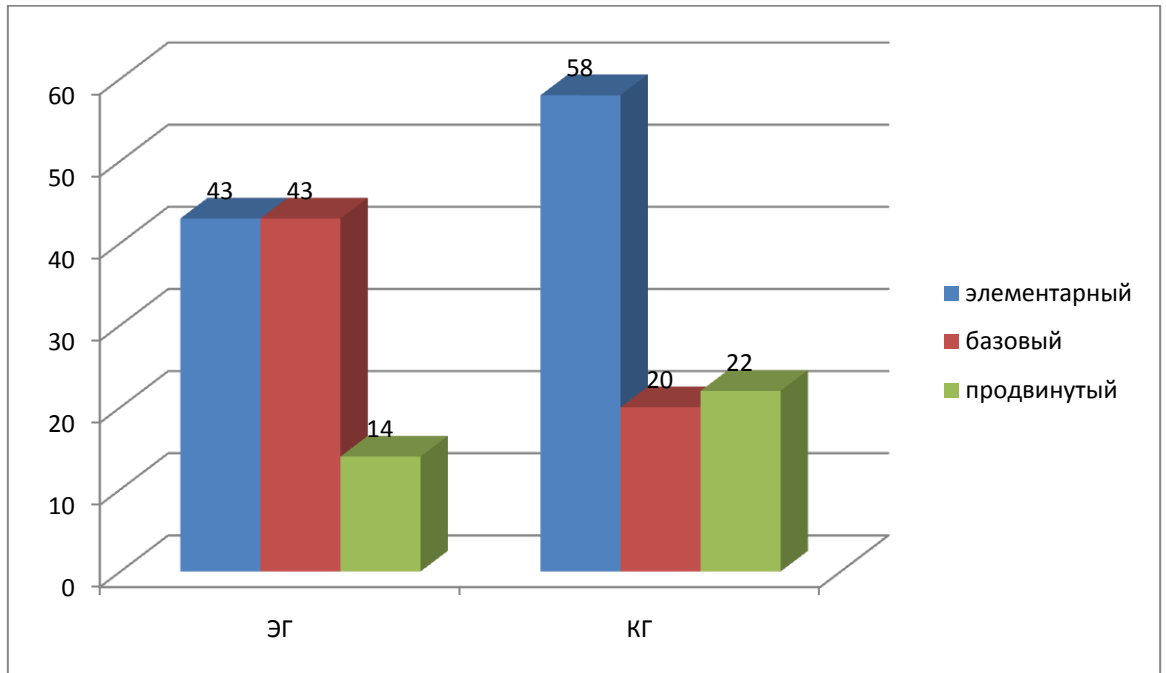
11.2. Контрольный эксперимент



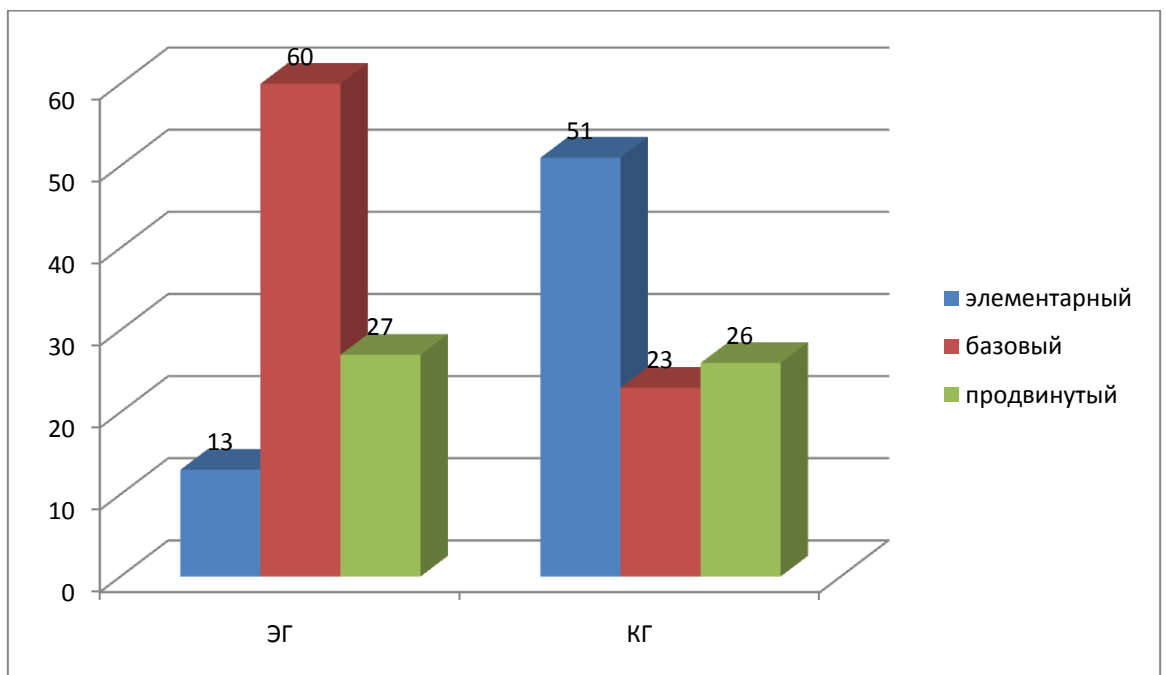
Приложение 12

Результаты диагностики коммуникативных умений у студентов
экспериментальной и контрольной групп

12.1. Констатирующий эксперимент



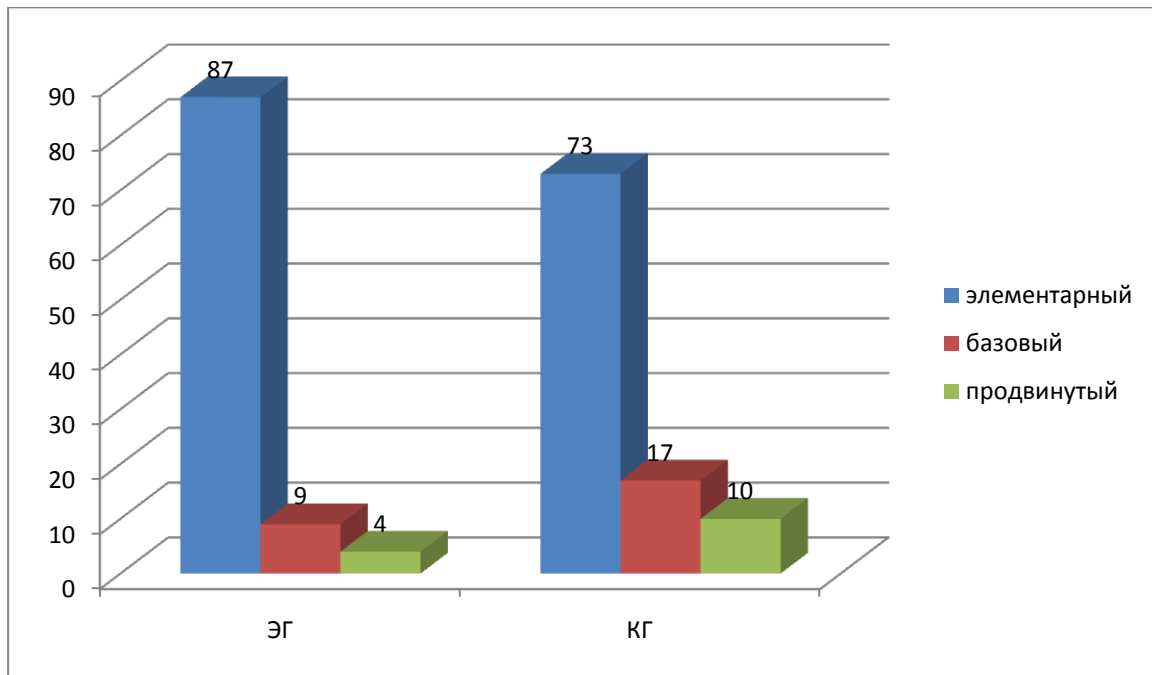
12.2. Констатирующий эксперимент



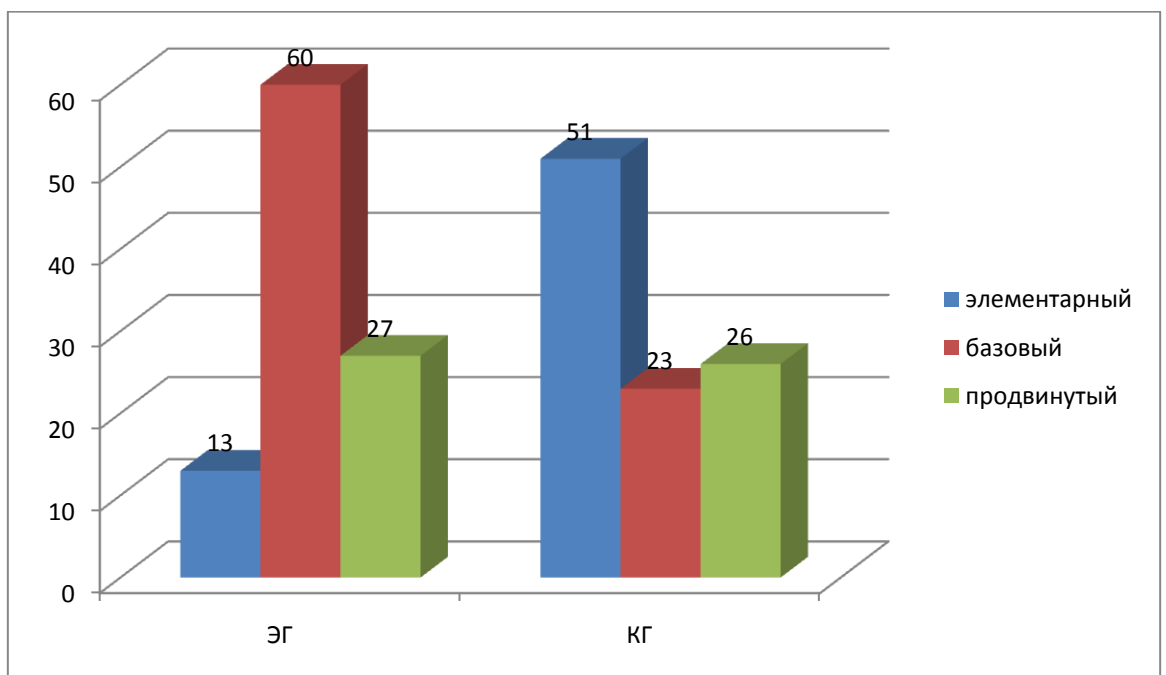
Приложение 13

Результаты диагностики способности к межкультурному диалогу у студентов экспериментальной и контрольной групп

13.1. Констатирующий эксперимент



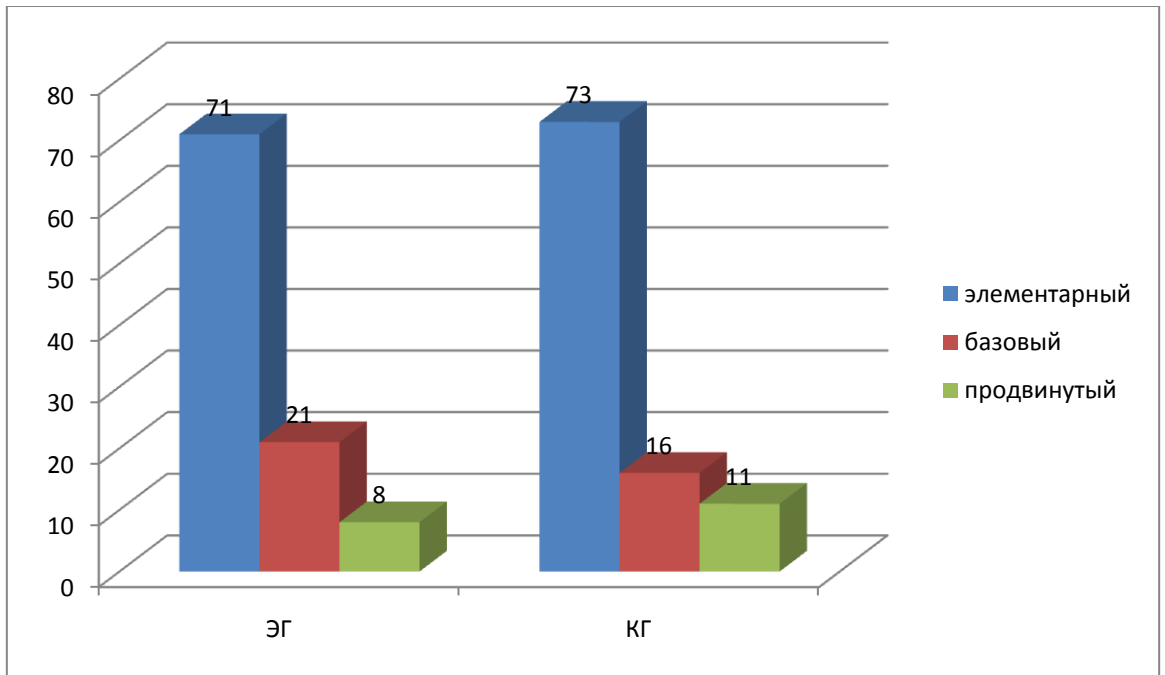
13.2. Контрольный эксперимент



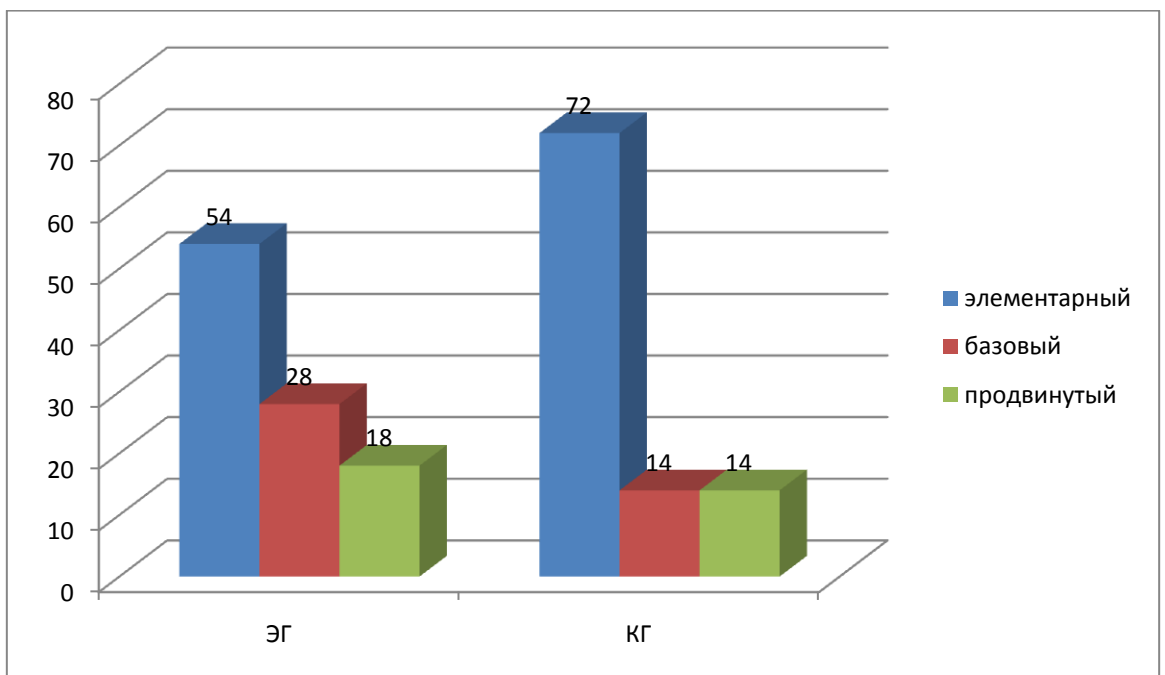
Приложение 14

Результаты диагностики развитой профессиональной саморегуляции у студентов экспериментальной и контрольной групп

14.1. Констатирующий эксперимент



14.2. Контрольный эксперимент



**План открытого занятия
междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе»
специальность «Преподавание в начальных классах»**

Тема: “Learning foreign languages” (Изучение иностранных языков)

Цели:

- 1. Образовательная:** формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов;
- 2. Развивающая:** развитие самосознания и культурной идентичности, эмоциональной, интеллектуальной и мотивационной сфер личности студентов; коммуникативной компетенции, социальной активности;
- 3. Воспитательная:** воспитание интереса к иноязычной культуре, толерантного отношения к культуре представителей англоязычных стран.

Задачи:

- Развивать умение аудирования с детальным пониманием текста видеоролика;
- Совершенствовать навыки употребления лексики в речи;
- Развивать умение детального понимания аутентичного текста;
- Совершенствовать диалогическую речь посредством использования современных интерактивных технологий;
- Развивать способность к диалоговому общению и успешному межкультурному диалогу;
- Развивать саморегуляцию.

Тип учебного занятия: занятие обобщения и систематизации знаний

Оборудование и дидактический материал: мультимедийный проектор, экран, персональный компьютер, слайд – презентация, раздаточный материал, видеоролик.

Используемые педагогические технологии, методы и приемы: интерактивные технологии, ИКТ-технологии.

Ход занятия

Этапы занятия	Содержание занятия		Режим работы Деятельность студентов
Организационный момент	Good morning, students. I'm glad to see you. How do you feel?	Приветствие.	Т-С1
Постановка цели	<p>For many lessons we have been studying a very interesting topic "Learning foreign language". At first I'd like you to smile a bit and watch a small episode. After watching it you should tell me about the main idea of it. Perhaps, you'll be able to state the goal of our lesson.</p> <p>The goal of our lesson is to revise all the vocabulary, to recollect the information we've learned, read and heard about learning foreign languages.</p>	Определение студентами цели и задач урока после просмотра видеоролика о важности изучения иностранного языка.	Т-St-1, St-2, etc Просмотр видеоролика
Warm-up activity	<p>I'd like to show you one quotation. Your task is to agree or disagree with it or interpret it somehow. Do use these conversational gambits.</p> <p>Look at this quotation and read it. Work in pairs and discuss it.</p> <p>As you've seen, the famous people compare learning foreign languages with treasure, the second soul. As for me, I'd like to compare learning foreign languages with the sun. Why?</p> <p>Now let me draw the sun with its rays. You should name some important aspects or problems that you can come across while learning foreign languages.</p> <p>The sun has many rays, learning has many aspects, problems. The sun unites us, shining to everybody and knowledge of foreign languages also unites people all over the world, different nations, different cultures.</p>	<p>Совершенствование навыков употребления лексики в речи и навыков монологической и диалогической речи через групповую форму работы – обсуждение в группах цитат известных людей об изучении иностранных языков, выражение согласи/несогласия, интерпретация)</p> <p>Совершенствование навыков употребления лексики в речи и навыков монологической речи посредством обсуждения важных аспектов и проблем, возникающих при изучении иностранного языка: место изучения иностранного языка, методы и приемы, личные качества изучающего, трудности при изучении языка, цель изучения иностранного языка, отношение к иностранному языку и чужой культуре</p>	Т-St-1, St-2, etc Интерактивная работа в группах

Listening	<p>Let's do some group work. Please divide into two groups. I will give a valuation card to each group. Your task is to evaluate the work of another group during the lesson. In the first column there are main activities of the lesson you are going to take part in: listening, speaking, reading and writing. In the second column you can see some criteria of evaluation of your work. In the last column you should put points. At the end of the lesson we compare your points and put marks to everybody.</p> <p>Now let's sum up all the information you have heard, learned and read about this process - learning foreign languages. Let's begin with this problem: Where can people learn foreign languages? Discuss it in your groups and be ready to answer this question.</p> <p>Now I'd like you to listen to some foreign students. They come from different countries. Your task is to understand what and where they advise to learn English.</p> <p>Discuss the information you've just heard in groups, fill in the table and then we check it. Don't forget to evaluate the work of another group.</p>	<p>Деление студентов на две группы и получение оценочных карт с целью взаимной оценки работы по совершенствованию и развитию навыков и умений во всех видах речевой деятельности и на всех этапах занятия</p> <p>Развитие умения аудирования с детальным пониманием текста после просмотра видеоролика, заполнения таблицы на интерактивной доске для выявления понимания запрашиваемой информации</p>	<p>Интерактивная работа в группах</p> <p>Просмотр видеоролика, работа с интерактивной доской</p>
Speaking	<p>As far as you understood the students in the film come from different countries, they are not English. Don't you think they have some problems in learning foreign languages?</p> <p>Do you have any problems?</p> <p>Let's work in groups and define what problems you have while learning languages. Your task is –to formulate problem</p> <p>–to give some pieces of advice to the students</p>	<p>Совершенствование диалогической и монологической речи посредством использования интерактивных методов обучения: работа в группах с целью выявления основной проблемы, возникающей у студентов в процессе изучения иностранного языка, ее формулирование, обсуждение путей решения выявленной проблемы</p>	

	<p>of the other group. Don't forget to evaluate the work of your group mates.</p>		
<p>Работа с текстом «Esperanto, a world language»</p> <p>Дотекстовый этап (этап антиципации-обсуждение учителя с учащимися вопросов по теме текста) (5 мин)</p> <p>Текстовый этап</p> <p>Послетекстовый этап</p>	<p>In fact, many students have a problem with spelling of English words. Some days ago I came across an interesting poem, the words of this poem were unfamiliar for me. Look at the screen and try to read it. Now I'd like you to imagine where I could see this poem and what the translation of it is. Can I hear some of your ideas?</p> <p>OK. In fact I've read in the book written by Ludwig Lazarus Zamenhof. Have you heard about this man? I'd like you to read an interesting article, work with your friends and find out what language Ludwig Lazarus Zamenhof uses and why. I want you to read very attentively, because you'll do a test after reading. Try to grasp both the main idea and the details. (развитие умения детального понимания аутентичного текста путем прочтения текста «Эсперанто, всемирный язык» You've read the text, so let's see how much you've understood. Let's do the test. Look at the screen. You'll see a question and three answers. The task is to choose one answer. I wonder, can you give a translation of this poem? I've found the translation of it only in Russian. Evaluate the work of your group mates.</p>	<p>С целью создания необходимого уровня мотивации и интереса к прочтению данного текста студентам было предложено прочитать и перевести стихотворение на неизвестном им языке, что способствовало формированию вероятностного прогнозирования и дало возможность использовать фоновые знания.</p> <p>Развитие умения говорения на основе текста и обсуждение фактов, связанной с тематикой текста, анализ и контроль понимания прочитанного через выполнение теста множественного выбора в компьютерной программе Tester 1.5 Методика ИКК.</p>	<p>T – C1</p> <p>Выполнение интерактивного теста программы Tester 1.5 Методика ИКК.</p>
<p>Тренировка лексических</p>	<p>And now we should discuss one more problem. What do we learn foreign language for?</p>	<p>Совершенствование диалогической речи посредством использования</p>	<p>Интерактивная работа Работа с интерактивной</p>

<p>НАВЫКОВ</p>	<p>Let's do it in this way. Will you take a sheet of paper and a pen. I want to ask this group to come up and make a circle but facing out.</p> <p>I ask you, the second group, also to come up and make a circle but going around. You'll be face to each other.</p> <p>The task is to ask each other a question "What do you learn foreign language for?" When you asked your first partner a question, you come up to another student and ask him this question. Don't forget to write the answers. When you ask all students you'll have the full information about another group.</p> <p>Then you'll discuss the answers with your group mates and tell us about the results. You should fill the table on the board.</p> <p>Let's make a conclusion.</p> <p>Now I'd like to know if you had an opportunity to speak to a Russian teacher who lives in America what you would like to ask her about learning foreign languages. Let's work in groups and make some questions for her.</p> <p>Write down the questions on the screen, listen to the answers and be ready to sum all the information up.</p> <p>What were the answers to these questions?</p>	<p>интерактивной технологии: выявление причин изучения языка у представителей другой группы с помощью технологии «ground-up» - «карусель», внесение результатов в таблицу на интерактивной доске</p> <p>Совершенствование умений письменной речи посредством составления вопросов и навыков диалогической речи посредством использования интернет – ресурсов: осуществление диалога с преподавателем иностранного языка через коммуникационную программу Skype.</p>	<p>доской</p> <p>Развитие межкультурной компетенции как фактора социализации личности посредством применения коммуникационную программу Skype.</p>
<p>Подведение итогов</p>	<p>Let's sum up the information we've got.</p> <p>Now let's evaluate the work of your groups. How many points do your groups have?</p> <p>Write down your homework, please. The lesson is over. Thank you, good bye.</p>	<p>Оценивание работы каждой группы и участие каждого студента в разных видах речевой деятельности через анализ оценочных листов, подведение итогов урока, объяснение домашнего задания.</p>	<p>Рефлексия.</p>

