

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН**

**КУРГАНТЮБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ НОСИРА ХУСРАВА**

На правах рукописи

КАРШИЕВА ГУЛДЖАХОН ГУЛМУРОДОВНА

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В
МУЛЬТИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
профессор Сайфуллаев Х.Г.**

Душанбе - 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические предпосылки формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в мультиэтнической среде педагогического вуза	17
1.1. Педагогические основы формирования профессионально-культурологического общения студентов в процессе обучения иностранному языку	17
1.2. Личностно-деятельностный подход к формированию профессионально-культурологического общения студентов в этнокультурных условиях	34
1.3. Подготовка будущих учителей к педагогическому взаимодействию в контексте межкультурной коммуникации	61
Выводы по первой главе	84
Глава 2. Технология формирования профессионально-культурологического общения студентов в процессе обучения иностранному языку в мультиэтнической среде педагогического вуза	87
2.1. Модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в социокультурных условиях	87
2.2. Игровые методы обучения к формированию профессионально-культурологического общения в процессе изучения иностранного языка -	102
2.3. Реализация личностно-деятельностного подхода к формированию профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в период педагогической практики	117
Выводы по второй главе	138
Заключение	143
Список использованной литературы	151
Приложение	172

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Последнее десятилетие XX века и начало XXI века стали новым этапом в развитии образования в Республике Таджикистан. Наше государство, как и все страны СНГ интегрировало в мировой образовательный процесс. В этот период произошли значимые изменения в его нормативно-правовой базе. Были разработаны и приняты такие документы, как Постановление Правительства Республики Таджикистан «Об утверждении государственной программы совершенствования и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004-2014 годы и его продление на 2015-2020 годы», Закон Республики Таджикистан «Об образовании», «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» (1996) и «Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в РТ на 2007-2015 годы», которые ставят перед учеными и специалистами вузов, работниками общеобразовательных школ республики ряд ответственных задач по коренному совершенствованию обучения иностранному языку в средней и высшей школе.

Одним из важнейших условий становления общеобразовательного учреждения было названо ее обеспечение квалифицированными учителями, так как учитель, более чем кто-либо другой, является последовательным и активным носителем национального и этнокультурного компонента в образовании.

Перемены, охватившие нашу страну в 90-е годы XX века, оказали существенное влияние и на процесс преподавания иностранных языков в республике, овладение которыми стало действительно общественно и лично значимым. Теоретические предпосылки пересмотра целей обучения иностранным языкам в свете исторических и политических изменений разрабатывали В.С. Коростелёва, В.П. Кузовлёв, Е.И. Пассов и ряд других учёных. Они предложили компонентный состав цели обучения,

центральное место в котором занимает обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур [147, с.30]. В связи с тем, что на каждом уроке иностранного языка учащимися должно осваиваться определённое количество объектов социального и лингвострановедческого содержания иноязычной культуры, учитель иностранного языка является той ключевой фигурой, статус и роль которого как профессионала во многом определяются его культурологической подготовленностью. Поэтому в понятие профессиональной компетентности учителя как один из немаловажных компонентов включается его культурологическая компетенция, позволяющая ему активно использовать систему культурологических знаний и личного опыта в педагогической деятельности.

Актуальной представляется проблема обучения общению, которая рассматривается как целенаправленный процесс, предполагающий ориентацию на конкретные профессиональные ценности. В связи с этим при обучении профессионально-культурологическому общению «главное внимание должно быть уделено не только процессу и результату, но ценностям и смыслам, которые осознанно принимаются студентом как основа для его профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка в целом расширяет диалогические возможности культурного слоя сознания, в котором возникают, сохраняются и живут профессиональные ценности и смыслы» [33, с.45]. Гуманистический потенциал организации учебно-профессионального общения, как части изучения иностранного языка, подобранная структура состоит в том, что специально заданий (диалоги, коммуникативные игры, учебные задачи и т.д.) способна стимулировать ценностносмысловую деятельность личностных структур сознания студентов субъектность, рефлексивность, мотивирование, критичность, смыслотворчество и т.д. Различные уровни реализации ценностно-смысловой деятельности сознания в процессе учебного общения посредством иностранного языка свидетельствуют о наличии различных уровней личностно-профессионального роста студентов как о

сформированной культуре профессионального общения. Таким образом, внешними средствами (технологиями, приемами) создается внутренняя (мотивационная) основа готовности студентов к самоорганизации своего коммуникативного творчества. Обучение профессионально-культурологическому общению посредством иностранного языка в высшем учебном заведении может рассматриваться как комплекс личностно-развивающих знаний о смыслах социально-педагогической деятельности в целом, которые порождаются познающим сознанием студентов в процессе изучения иностранного языка и опосредованно способствуют самоорганизации ценностно-мотивированного отношения к своей профессиональной деятельности.

Очень важно формирование установок учащегося «на культурный выбор, возможности исповедать свою национальную и народную культуру, права на существование культуры других народов и этносов» [174, с. 30]. Это связано с тем, что в ряде районов РТ, особенно Кургантюбинская зона Хатлонской области по национальному и этническому составу очень многообразна, учебные группы в общеобразовательных учреждениях являются мультиэтническими (в академических группах вместо с таджикскими студентами учатся узбекские, киргизские, казахские и туркменские и др. обучающиеся).

Степень научной разработанности проблемы. Проблема формирования умений профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка средних общеобразовательных учреждений стала объектом исследования многих ученых (В.А.Адольф, В.Н.Введенский, А.А.Вербицкий, Н.Д.Гальскова, Э.Ф.Зеер, О.Ю.Искандарова, И.И.Лейфа, Л.М.Митина, и др.). Наиболее эффективно ценностный аспект проблемы обучения общению решается в рамках личностно-деятельностной парадигмы образования (Е.В. Бондаревская, М.С.Каган, Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М., И.Н.Никитина, М.Б.Романовская, В.В.Сафонова, Р.А.Свиридон, Г.В.Сороковых,

И.С.Якиманская, и др.). Данная парадигма обусловила необходимость нового понимания и реализации диалогических форм общения в процессе обучения иностранному языку.

Непосредственное значение для нашей работы имеют исследования, которые внесли весомый вклад в разработку вопросов теории и методики профессионального образования в вузах РТ (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, С.Ш.Базарова, С.Я.Балхова, С.Джаматов, П.Джамshedов, Л.М.Иматова, Б.Маджидова, А.Мамадназаров, Ф.С.Комилиён, Х.Х.Мирзоев, М.Н.Нугмонов, Д.Х.Файзализода, С.О.Ходжаева, С.Ходжазод, Д.Я.Шарипова, М.Р.Юлдашева, У.Р.Юлдошев, и др.).

Исследование умений профессионально-культурологического общения носит междисциплинарный характер на стыке ряда наук и предполагает изучение данного явления во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях. Анализ имеющихся научных разработок при наличии многообразных подходов показывает, что, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость существующих работ, проблема формирования умений профессионально-культурологического общения студентов мультиэтнических групп в процессе обучения иностранному языку в РТ изучена недостаточно полно. Данное положение **актуализирует** значимость разностороннего анализа возможности и научной обоснованности формирования умений профессионально-культурологического общения будущих учителей ИЯ в педагогическом вузе. В данном случае, здесь не помогут частичные улучшения сложившихся подходов, нужны принципиально новые педагогические технологии и разработки современных теоретических подходов, которые могут адекватно отражать требования современной образовательной парадигмы, целевые и содержательные аспекты которой формулируются в категориях личностного и деятельностного подходов. На основании вышеизложенного, значимость проведённого диссертационного исследования определяется:

- социальным заказом общества на специалистов, обладающих высоким уровнем профессионально-культурологического общения и научным, целенаправленным подходом к её развитию;
- востребованностью уровнем профессионально-культурологического общения (УПКО) в будущей профессиональной деятельности;
- потребностью в разработке, апробации и внедрении технологии, обеспечивающей достижение поставленной цели в учебной, внеаудиторной работе и в период педагогической практики в средних общеобразовательных учреждениях РТ.

В основе культурологического умения будущего учителя ИЯ лежит компетентностный подход в профессиональном образовании, согласно которому основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, который является компетентным, способным к эффективной работе по специальности согласно мировым стандартам. Подготовка компетентных учителей для средних общеобразовательных учреждений, в том числе и учителей ИЯ, формирование личности таких учителей представляется актуальной проблемой образования в РТ.

Взросшие требования к уровню подготовки учителя иностранного языка и недостаточная разработанность проблемы подготовки учителей ИЯ для средних общеобразовательных учреждений позволяет нам говорить об **актуальности** данного исследования, которая обусловлена противоречиями между:

- объективными потребностями общества в специалистах с высоким уровнем развития умений профессионально-культурологического общения и недостаточным вниманием вузовской теории и практики к этой проблеме;
- необходимостью развития и саморазвития уровнем умений профессионально-культурологического общения студентов мультиэтнических групп и отсутствием соответствующих педагогических технологий.

- противоречиями между повышением социальной значимости культурологической составляющей педагогической деятельности современного учителя и недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы формирования умений профессионально-культурологического общения будущего учителя ИЯ среднего общеобразовательного учреждения в педагогической науке;

- противоречиями между потребностью в компетентных учителях ИЯ для средних общеобразовательных учреждений и недостаточным учётом специфики подготовки учителя такого профиля.

Выделенные противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости повышения качества подготовки учителей ИЯ для средних общеобразовательных учреждений путём разработки системы формирования умений их культурологического общения, как одного из основополагающих компонентов их профессионального общения.

Общетеоретическое и практическое значение рассматриваемой проблемы и её недостаточная разработанность послужили основанием для выбора **темы исследования «Методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза»**.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в мультиэтнической среде педагогического вуза.

Объект исследования – подготовка будущего учителя иностранного языка средней общеобразовательной школы в учреждениях высшего профессионального образования.

Предмет исследования – процесс формирования профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка средних общеобразовательных учреждений.

В соответствии с целью была выдвинута **гипотеза** исследования: процесс формирования профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка средних общеобразовательных учреждений будет эффективным, если:

- он организован на основе модели исследуемого процесса и осуществляется как в теоретической подготовке, так и в педагогической практике будущих учителей;

- в структуре данного умения выделены и учтены в учебном процессе языковой коммуникативный, тематический, учебный и профессионально-культурологические компоненты;

- созданы необходимые и достаточные для успешного формирования исследуемого умения организационно-педагогические условия; обоснована и реализована в учебно-воспитательном процессе совокупность принципов формирования исследуемых умений: общепринятых культурологических (принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий) и принципов, указывающих на специфику данного процесса у будущих учителей общеобразовательных учреждений: принцип единства национального и общечеловеческого в культурном развитии личности, принцип опоры на родной язык и родную (национальную) культуру, принцип поликультурности и поликультурной толерантности.

- исследуемый процесс реализуется в единстве общегосударственной, национальной и мировой культур.

Общую **теоретико-методологическую основу** исследования составляют:

- философско-педагогические идеи культурологического подхода и диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.М. Верещагин, Н.Б. Ишханян, В.Г.Костомаров, В.В.Краевский, Л.Г.Кузьмина, Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, С.Г.Тер-Минасова и др.);

- концепции формирования личности и личностных качествах учителя

иностранного языка (В.А.Адольф, И.А.Зимняя, А.К.Маркова, Е.И.Пассов, В.К.Розов, В.А.Сластенин и др.);

- теория коммуникативного подхода (Л.И.Бим, Н.И.Гез, Е.И.Пассов и др.); концепция компетентностного подхода в образовании (А.Л.Андреев, И.А.Зимняя, Е.О.Иванова, В.В.Краевский, Р.П.Мильруд, А.В.Хуторской и др.);

- труды по межкультурной коммуникации и методике преподавания иностранных языков (С.Н.Алиев, И.Л. Бим, Е. М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Н.И.Гез, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Р.П.Мильруд, А.А.Миролюбов, Е.И.Пассов, Е.С.Полат, Х.Г.Сайфуллаев, В.В. Сафонова, С.Г.Тер-Минасова, В.П.Фурманова, И.И.Халеева, С.Ф.Шатилов, Л.В.Щерба, А.Н. Щукин, R.S.Baur, V.Busch, H.-J. Krumm, G.Neuner, и др.);

- идеи и концепции профессиональной компетентности (В.А.Адольф, А.А.Деркач, Э.Ф.Зеер, И.Ф.Исаев, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.А.Сластенин), проблемы организации высшего профессионального образования (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, С.Э.Негматов, М.Нугманов, О.В. Сухих, Н.В. Харитоновна, и др.) и по концептуальным положениям этнопедагогики (Е.М.Верещагин, Г.Н.Волков, Л.В.Кузнецова, Д.Латыпов, Б. Маджидова, Г.В. Палаткина, Х.Рахимзода, и др.);

- учения о ведущей роли мотивации в познавательной деятельности (Л.И.Божович, В.П.Кузовлев, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу) и положение о субъект-субъектной сущности общения (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андреева, М.С.Каган, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д.Парыгин и др.);

Источниковую базу исследования составили также официальные документы о народном образовании, законодательные акты Республики Таджикистан.

Вышеназванные цель, объект, предмет и гипотеза позволили сформулировать следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа особенностей подготовки учителя иностранного языка для средних общеобразовательных учреждений раскрыть сущность,

структуру и содержание профессионально-культурологического общения учителя иностранного языка средних общеобразовательных учреждений.

2. Разработать модель формирования профессионально-культурологического общения учителя иностранного языка средних общеобразовательных учреждений, определив при этом цель, задачи, принципы, организационно-педагогические условия и этапы формирования исследуемой работы.

3. Разработать критериальную базу оценки эффективности формирования профессионально-культурологического общения студентов – будущих учителей иностранного языка средних общеобразовательных учреждений, показатели исследуемой проблемы и на их основе охарактеризовать уровни её сформированности у студентов педвуза.

4. Экспериментально проверить эффективность модели формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

5. В ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность педагогических условий формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

6. Разработать научно-методические рекомендации по совершенствованию содержания, методов и форм обучения иностранному языку в средних общеобразовательных учреждениях для формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

Методологической основой являются положения о деятельностной сущности личности, положения о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений, в частности о взаимосвязи социально-экономических изменений и обновления системы образования, философские идеи о роли культуры в развитии личности, а также компетентностный и личностно-деятельностный подходы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы педагогического** исследования: теоретические методы - теоретический анализ предмета исследования, моделирование педагогического процесса, теоретическое обобщение результатов исследования с учетом полученных фактов и конкретных условий; эмпирические методы - анкетирование, тестирование, наблюдение (прямое и косвенное), педагогический эксперимент, методы математической обработки полученных результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования. В эксперименте принимали участие 1056 студентов факультетов иностранных языков КТГУ им.Н.Хусрава, английского языка и романо-германских языков ТГПУ им.С.Айни и ТГИЯ им.С.Улугзода а также 754 учащиеся средних общеобразовательных учреждений №№ 5, 6, 8, 9, 11, 12, лицей № 1, частный лицей «Аминджон», технический лицей им. Назирматова, лицей при КТГУ г.Бохтар.

Исследование выполнялось в три этапа.

На первом этапе (2012 – 2013гг.) изучалось состояние проблемы в теории и образовательной практике, разрабатывался понятийный аппарат, проводился констатирующий этап эксперимента.

На втором этапе (2013 - 2015гг.) разрабатывалась модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка, выявлялись организационно-педагогические условия функционирования этой модели и осуществлялась опытно-экспериментальная проверка модели в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

На третьем этапе (2015-2017) обрабатывались итоги проведенной работы, анализировалась результативность модели исследуемого процесса, оформлялся материал диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в педагогической науке и истории образования Таджикистана изучена методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

2. Разработаны концептуальные положения личностно-деятельностного подхода к формированию профессионально-культурологического общения студентов в этнокультурных условиях.

3. Разработана проблема подготовки будущих учителей ИЯ к педагогическому взаимодействию в контексте межкультурной коммуникации.

4. Определена сущность и структура профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка в мультиэтнической среде, выделены её компоненты (языковой коммуникативный, тематический, профессионально-ориентированный, учебный), рассмотрено их содержательное наполнение.

5. Разработана модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в социокультурных условиях.

6. Определены предпосылки формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза и предложены игровые методы обучения к формированию общения в процессе изучения иностранного языка.

7. Предложена система контроля сформированности профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка, включающая критерии (культурологический, коммуникативный, профессиональный и личностно-ценностный) и систематизированные по каждому критерию показатели.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в работе на основе выделения требований к будущему учителю иностранного языка разработана модель формирования профессионально-

культурологического общения студентов в социокультурных условиях: целевая установка, задачи и совокупность принципов, содержание обучения, организационно-педагогические условия, этапы исследуемого процесса, а также определена система критериев оценки сформированности исследуемых умений. Представленная модель создаёт теоретическую основу подготовки будущего учителя иностранного языка, поскольку обозначает содержательно-целевые направления его профессионально-культурологических умений, а также обогащает методику профессионального образования, реализуя этапы и механизмы становления названных умений у учителя среднего общеобразовательного учреждения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленная теоретически обоснованная и экспериментально проверенная модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в социокультурных условиях педагогического вуза может быть использована в решении задач повышения эффективности организации учебного процесса по иностранному языку на факультетах иностранных языков педвузов. Разработана авторская программа опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-культурологического общения у студентов отделения английского языка педвузов РТ, которая включает в себя: задачи каждого из этапов обучения; тематические блоки по этапам обучения, согласно которым осуществляется структурирование знаний студентов. Разработан и реализуется комплекс учебно-методических материалов для практических занятий по английскому языку, включающий программу и содержание занятий курса «Практика устной и письменной речи по английскому языку». Результаты и выводы исследования могут использоваться преподавателями педвузов и в процессе разработки регионального компонента обучения английскому языку.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечена использованием логически непротиворечивой методологической

и теоретической базы исследования, полнотой информационных источников; комплексом теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и цели исследования; апробацией материалов диссертации в системе высшего педагогического образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования нашли своё отражение в материалах - Вестник ТГУ, ТГПУ, сборников материалов конференции; прошли необходимую апробацию, широко обсуждались на республиканских и межвузовских научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах и тренингах, отражены в 14 публикациях, в том числе 3 из них опубликованы в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и Министерства образования и науки РФ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель формирования профессионально-культурологического общения студента – будущего учителя иностранного языка в социокультурных условиях: цели, задачи, совокупность принципов, этапы её формирования и критерии оценивания сформированности исследуемой проблемы.

2. Компонентный состав профессионально-культурологического общения будущего учителя иностранного языка: языковой коммуникативный, тематический, учебный и профессионально-ориентированный компоненты, их культурологическое содержание. Условие необходимости сформированности общекультурной компетентности студентов и всестороннего овладения студентами родной культурой, как требование успешности формирования исследуемых умений.

3. Концептуальные положения личностно-деятельностного подхода к формированию профессионально-культурологического общения студентов в этнокультурных условиях педагогического вуза.

4. Процесс формирования профессионально-культурологического общения студентов к педагогическому взаимодействию в контексте межкультурной коммуникации.

5. Равноценное субъект-субъектное отношение, нацеленное на развитие у студентов уверенности в собственных силах, готовности к межкультурной деятельности и способности к саморазвитию.

6. Организационно-педагогические условия повышения эффективности формирования профессионально-культурологического общения: организация активной познавательной деятельности студентов, стимулирующей интерес к изучению иноязычной культуры; использование культурноориентированных методов в процессе преподавания иностранного языка; учёт довузовского социокультурного опыта студентов и их этнопсихологических особенностей; учёт межпредметных связей в процессе формирования профессионально-культурологического общения.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Результаты работы описаны в 1 модуле, 2-х диаграммах и 6-и таблицах. Текст диссертации составляет 150 страниц. Список использованной литературы включает 237 источника, 12 из них на иностранном языке.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МУЛЬТИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

1.1. Педагогические основы формирования профессионально-культурологического общения студентов в процессе обучения иностранному языку

Современное общество осознало основную роль иностранного языка в вопросе формирования человеческого капитала, сохранения и укрепления конкурентоспособности на рынке труда. Следовательно, в XXI веке сложно получить хорошую профессиональную карьеру не имея знания по иностранному языку, освоение новой технологии, адаптации к новым условиям труда, решение новых профессиональных задач.

Сегодня процесс реформирования вузов направлен на демократизацию образования, особое внимание уделяется профессионально-культурологическому общению студентов, что является основой профессиональной компетенции будущего специалиста [7, с.47]. Навыки такого общения позволяет будущему специалисту грамотно выстраивать производственные отношения с учетом условий применения современных коммуникативных навыков. Поэтому существенным представляется профессионально-культурологическое общение студентов. Оно является базой для культурного самосовершенствования личности и последующей деятельности. В целях осуществления таких задач необходимо поиск, разработка и внедрение новейших педагогических технологий с учетом изменений социально – культурной ситуации в стране. Данные меры позволяют эффективно повысить процесс обучения.

Анализ практики работы вузов показывает, что используются различные методы формирования умений профессионально-культурологического общения, но не существует научно-обоснованных

технологий. Поэтому необходимо их разрабатывать с учетом современных реалий. В связи с этим высшая школа одним из приоритетных направлений выделила умений профессионально-культурологического общения. Это позволит подготовить специалистов, которые в процессе будущей деятельности смогут осуществлять культурное саморазвитие.

Изменения, происходящие в суверенном Таджикистане, вызвали необходимость пересмотра традиционных направлений образовательного характера. Некоторые исследователи определили смысл образования (С.Н.Алиев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, С.Э.Негматов В.А. Петровский, В.А. Сластенин, С.Шербоев и др.) как обретение человеком своей сущности, максимально раскрыть и развить творческий потенциал каждой личности. Смена основных педагогических позиций и подходов к обучению студентов раскрывают следующие свойства данного течения: ценностное значение, диалогичность, творческое сотрудничество субъектов ВПО.

Человек взаимодействуя с окружающим миром, осуществляет в системе объективные отношения, которые складываются между людьми в их общественной жизни. Согласно Н.Д.Гальсковой, «формирование умений общения в нынешнем учебном процессе занимает ведущее место на уроках ИЯ. Поскольку в этом процессе имеет место обмен информацией между участниками совместной деятельности, обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками, а также общение, предполагающее восприятие общающимся друг друга» [49, с.62].

Чтобы сформировать необходимые для профессионально-культурологического общения качества, требуются педагогические технологии [221, с.66], благодаря которым создаются условия, чтобы возникли самоконтроль, саморегуляция, гуманное, ценностно-мотивированное профессиональное общение, которое является главной характеристикой специалиста и важным предметом, деятельности которого являются другие люди.

Поэтому, одним из востребованных путей для реформы в подготовке будущих учителей нормативно определяется - новое качество при обучении профессионального общения. Коммуникативный профессионализм является дополнением качественных умений для определения цели и задачи, управление общения, анализа предмета общения, вопросо-ответной формы обучения; приобретение навыков и умений профессионально-культурологического общения; умение: доказывание и аргументирование, опровержение и соглашение, достижение решения, оценивать и выйти с предложением и др.

Недостаточно освоен потенциал самоорганизации обучения профессионально-культурологическому общению иноязычной подготовки студентов в мультиэтнических группах. Исследования, проведенные в данной области (С.Н.Алиева, Н.Д.Гальсковой, Х.Г.Сайфуллаева, В.В.Сафоновой, П.В.Сысоева и др.), что показали возможности ИЯ как существенные факторы личностно-профессионального роста будущих учителей в сфере педагогической профессией.

Особо продуктивно важный аспект вопросов обучения общению допускается личностно-ориентированным подходом в обучении (И.Л.Бим, И.Б. Ворожцова, Н.Ю.Синягина, Е.Г. Чирковская, И.С.Якиманская и др.). Эта парадигма определила, что при обучении ИЯ необходимо новое понимание и реализация диалогической формы общения.

В последние десятилетия в научном лексиконе больше стал употребляться понятие "технология самоорганизации". Данный термин понимается как существенный фактор личностного роста. Однако такие термины как "личностно-профессиональный рост", "технология самоорганизации" до сегодняшнего дня должным образом не применяется педагогической деятельности, которое бы ориентировалось здравому гуманистическому смыслу личностного образования.

Теория нашего исследования заключается в том, чтобы обучать умению профессионально-культурологического общения студентов как

целенаправленный процесс и ориентироваться на важные профессиональные ценности. Следовательно, при формировании умений профессионально-культурологического общения в процессе обучения иностранному языку в ситуации мультикультурности важен не только процесс и результат, но осознавать ценность и смысл, являющиеся основой для его профессиональной деятельности.

Владение иностранным языком «расширяет диалогические возможности культурного слоя сознания, в котором возникают, сохраняются и живут профессиональные ценности и смыслы» [33, с.62]. Гуманистическое значение умений профессионально-культурологического общения в процессе обучения ИЯ заключается в том, что специальные коммуникативные задания (диалоги, игры коммуникативного характера, речевые упражнения) стимулируют деятельности студентов в качестве субъектности, рефлексивности, мотивирования, критичности, смыслов творчества и др. При формировании умения профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнических группах с помощью ИЯ можно достичь различные уровни профессионального роста будущих учителей как о сформированной культуре профессионального общения.

Таким путем, внешние технологии и приемы создают внутреннюю (мотивационную) готовность студентов к самосовершенствованию своих коммуникативных навыков. Обучаясь профессионально-культурологическому общению через иностранный язык в вузе можно рассматривать учебу в совокупности личностно-развивающего знания, направленное в социально-педагогическую деятельность, где познается студентами при изучении и мотивирует ценностное отношение к профессиональным действиям.

Обучение рассматривается теперь как активное и творческое, продуктивное, интеллектуальное взаимодействие преподавателя и студентов, а также самих обучающихся между собой. Формирование творческой

активности личности обуславливает необходимость органического единства образования, обучения и воспитания, интеграции учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы в рамках целостного педагогического процесса.

В российской и отечественной науке (С.Н.Алиев, В.И. Андреев, А.А. Деркач, М.С.Каган, В. А.Кан-Калик, К Д. Никандров, А. Н. Кочетова, Г. К. Селевко, М.Шариповой и др.) проблема творческого развития личности исследуется на междисциплинарном, интегративном уровнях, рассматривается психология творческого мышления, исследуются отдельные аспекты проблемы творческого саморазвития личности

Проблема творчества изучается с различных позиций: уточняется сущность концепции творения; выявляются существенные признаки креативности как одного из интегральных личностно и социально значимых качеств личности; создаются обобщенные психологические портреты творческой личности; исследуются творческие способности и творческое мышление; анализируются закономерности развития творческого потенциала человека.

Вслед за Г. К. Селевко [179, с. 66], мы считаем, что проблемное обучение ориентировано на продуктивную деятельность учащихся. Создание проблемной ситуации, поиск её решения и само решение непосредственно связываются с функцией творческого мышления, способствует повышению интеллектуального уровня и умственного потенциала студентов. Они совершают такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, что, в итоге, даёт положительные результаты обучения.

Как считают Г.И. Богин [27, с. 19] и др. социально значимым качеством личности в настоящее время является критичность мышления субъекта деятельности. По мнению зарубежных ученых (А. Бодо, Ж.Берре, С. Парне и др.) творческое мышление необходимо развивать у человека со школьной

скамьи, нужно постоянно искать такие эффективные методы, которые побуждали бы к активному творческому мышлению, заставляли бы проявлять гибкость суждений, воображение, влияли бы на его стремление генерировать идеи, искать альтернативные суждения. В работах указанных ученых рассматриваются такие методы развития творческих способностей как метод мозгового штурма, синектики, деловые игры, пресс-конференции и др.

Такие исследования направлены на выявление существенных характеристик творческого процесса и творческой личности, на анализ факторов, благоприятствующих творчеству [90, с. 67]. Выдвижение такой цели в обучении и воспитании как развитие творческой активности студентов отвечает требованиям педагогики гуманистического характера, которые нашли достаточно широкое распространение во многих учебных заведениях республики.

В данном исследовании мы рассматриваем развитие творчества студентов в связи с применением проблемного обучения, в рамках которого в основном разрабатывался и получил воплощение личностно-деятельностный подход. Под проблемным обучением мы понимаем такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению [69, с. 218], в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развитие мыслительных способностей, активизация и интенсификация деятельности учащихся.

Применяя разнообразные приёмы и методы проблемного обучения, развивая логическое мышление студентов, в качестве коллективного педагогического творчества [106, с.15] в течении 16 лет мы применяем технологии «Мозгового штурма», «Студент в роли учителя», «Пресс-конференция» и др., ведем работу в целях формирования умений анализировать проблемную ситуацию, выдвигать гипотезу, находить

рациональный способ решения заданий. Выбирая способ решения, а затем, решая проблему самостоятельно, студент становится в позицию субъекта обучения и, как результат, у него образуются новые знания, к пониманию которых он пришёл сам. Таким путем, проблемная ситуация – центральное звено в проблемном обучении. Согласно М.И.Махмутова, “проблемное обучение не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения. Оно должно строиться в зависимости от того, насколько это допускает учебный материал” [125, с. 69]. В связи с этим, применяя данную технологию, нами была разработана система проблемных вопросов и заданий по практике устной и письменной речи по немецкому языку, цель которой – активизировать мыслительные процессы студентов, стимулировать их самостоятельную учебную и внеаудиторную работу:

1. Почему барс входит в красную книгу?
2. Почему экологические проблемы стали очень актуальными?
3. Что угрожает Аральскому морю и почему?
4. Почему наш президент – Эмомали Рахмон придает особое значение изучению иностранных языков и овладению инновационной технологии?
5. Что Вас мотивировало, изучать иностранный язык? и др.

Таким образом, проблемные вопросы являются толчком к продуктивному мышлению, направленному на осмысление изучаемого материала, преодоление механического усвоения знаний, применение знаний в практической деятельности. Особое внимание должно уделяться эвристическим методам. Успех творчества продуктивной деятельности обеспечивают индивидуально-психологические свойства личности, то есть творческие способности у студентов.

В период 20-21 веков, постоянно меняющегося мира, учитывали тенденцию сближения народов, культур, цивилизации. Во все времена актуально были такие идеи как человеколюбие, стремились показать связь

гуманистических традиций Запада с восточными культурно-педагогическими наследиями.

Сегодня в нашей стране происходит упрочение социально-культурной тождественности, где выражается таджикская цивилизация по своему характеру образования синергетической. Данный процесс происходит болезненно, когда РТ считается многонациональным, поликультурным и поликонфессиональным государством [115, с.132]. Это является существенным, чтобы сохранить государственность, единое социально-политическое и экономическое пространство. Необходим устойчивый подход для развития этнокультурной образовательной системы в регионах. Важно обратить особое внимание на то, чтобы у будущих учителей были сформированы такие чувства, как самоидентичность и самосознание, поликультурное мышление, толерантность и патриотизм, чтобы укрепить целостность основы образования.

Для выбора ИЯ существенны как объективные потребности общества, так и личные потребности людей. Для субъективных потребностей важную роль играет социальная среда, в которой происходит обучение. Потребность у человека меняется с возрастом, когда меняются его личные и профессиональные интересы. Для подготовки обучающихся к межкультурному общению в своей (стране) или зарубежным странам в процессе обучении ИЯ нужно внести изменение и дополнение в образовательную систему, образовательных программах, а также изменить структуру и содержание преподавания ИЯ.

Основной целью обучения ИЯ является «обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур» [49, с.25]. При этом справедливо отметить, что «основное предназначение учебного предмета заключается в том, чтобы "спроецировать культуру другого народа на культуру личности обучаемого» [192, с.47]. Таким образом, можно говорить об общении на межкультурном уровне, развить у студента способность и желание принимать в ней участие.

Для успешной реализации данной цели обучения, «направленной на развитие способностей будущих специалистов к межкультурной коммуникации, является решение проблемы социокультурного подхода» [177, с.27] к отбору и организации обучения иностранному языку в образовательных учреждениях. В первую очередь это касается педагогических вузов, где ИЯ изучается как специальность. Обращение к культуре является важной частью процесса обучения ИЯ, при которой содержание обучения и все его компоненты, приобщают студентов к культурному багажу, накопленному носителями языка, и способствуют овладеть ИЯ как средством в межкультурном общении.

Основная характерная черта межкультурного подхода является метакоммуникация: обсуждение формы восприятия иного языкового образа мира, нового значения, представление об условиях жизни в США и Великобритании посредством воображаемых и реальных встреч с англоязычными представителями [209]. Межкультурный аспект подводит нас к пониманию того, что изучение ИЯ с ознакомлением окружающего мира способствует будущему учителю еще глубже постичь свой собственный мир, что существенно влияет на личностное и социальное развитие. Следовательно, можно прийти к выводу о том, что межкультурный подход идеально дополняет коммуникативный подход.

Параллельно отечественные исследователи изучают адекватную лингводидактическую модель "инокультурной личности" [25, с.24]. Следует отметить, что ряд зарубежных и отечественных модели формирования умений общения различаются по содержанию и количества компонентов, но основным моментом является развитие способности личности к речевому общению.

В РТ, представляющая много национальностей, можно наблюдать эффективное функционирование педагогики как этнопедагогики. Народная педагогика содержит в себе громадный творческий потенциал. Проблемы

народной духовности, нравственности, совестливости – все это в максимальной мере проявлено в народной педагогике.

«Этнокультурные традиции являются важнейшим инструментом формирования ценности человека» [121, с.57]. А ценностные суждения и нормы определяют его дальнейшую деятельность и влияют на мировоззрение и принятия решений, в том числе и технологических.

С приобретением независимости в РТ общественный интерес проявляется к исследованию обычаи и традиции народа [158, с.29]. Это отмечено с исследованием «актуальных теоретических и практических социальных проблем. В частности традиций, их места и роли в общественной жизни для изучения исторической детерминации общественных процессов, человеческих отношений и социального управления, закономерностей индивидуального и группового поведения» [158, с.30]. Раскрытии функции традиции способствует объяснению процесса социогенеза, социализации человека и воспитания на лучших традициях.

В связи с развитием социально-экономического и политического потенциала в обществе существенного изменения претерпевает культура народа. С развитием научно-технического потенциала, мультимедийной технологии и информатизации общества, развитием средства массовой информации, открывается путь для интеграционного процесса. Это служит как стимулятор для развития национального самосознания [206, с.38]. Такой рост способствует повышению интереса к историческому и культурному наследию, для бережного отношения к языку, традициям и бытам, искусстве и образованию.

Традиции передаются из поколения в поколение. Представители общества обращают внимание на такие быты и обычаи, которые являются существенными для современного поколения. Поэтому многих «традиций и обычаев судьба не одинакова: одни традиции переживают века, проходят через жизнь многих поколений, другие же остаются характерными

атрибутами исторического периода, утрачиваются и на смену им приходят другие, более прогрессивные. Одна из древнейших народных традиций являлась любовь к Отечеству, к родным местам, воспитание патриотизма» [160]. Фольклорные истории, «народные песни, легенды, предания, пословицы, поговорки, передаваемые из поколения в поколение, служат важным эмоциональным фоном в восприятии многих событий из жизни этноса. В них отражаются моральные традиции народа, его духовные, нравственные качества» [158, с.31].

На данном этапе перед вузами ставится задача – подготовить будущего учителя, способного для применения своего личностного и профессионального потенциала, передающего подрастающему поколению особенностей народной традиции и обычаи, ее синтеза с культурой страны изучаемого языка и таким образом, помочь для интеграции учителей ИЯ РТ в мировую культуру.

В мультиэтническом обществе, в котором социализируется молодое поколение РТ, для формирования этнокультурной компетенции будущих учителей ИЯ необходима разработка новой образовательной стратегии. Чтобы быть этнокультурно компетентным, значит «признавать принцип плюрализма, знать национально-психологические особенности различных этносов, иметь знания и понимать своеобразие ценности этих культур» [39, с.72]. Другими словами, этнокультурная компетентность педагога позволяет ему найти адекватные модели поведения и способствует взаимному доверия и высокой результативности в педагогическом взаимодействии.

Изменения, происходящие в современном обществе, в культурном и экономическом пространстве и новые технологии предоставляют нам большие возможности, чтобы получить информацию и общение. Следовательно, выдвигаются новые требования для подготовки будущих учителей, которые знают и уважают культуру родной страны, являются толерантными личностями, открытыми для диалога культур. Эти

специалисты осознают масштаб изменений, который происходят в обществе и осознают свою задачу для осуществления этих изменений.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует выполнения профессионально-педагогических особенностей в обучении ИЯ, осуществления педагогических задач будущих выпускников [54]. В связи с этим, дисциплина «Практика устной и письменной речи по английскому языку» (ПУПР) в педагогических учреждениях имеет коммуникативное и профессиональное направление. Основной целью дисциплины ПУПР является обучение умению общения, как в повседневной, так и в профессионально-культурологической области. Перед преподавателем стоит «задача сформировать у студента способность и готовность к межкультурной коммуникации, и развить умения письменного (чтение, письмо) и устного (говорение, аудирование) иноязычного общения» [8, с.44].

Современный подход культууроориентированного характера при изучении ИЯ формирует у студентов профессионально-культурологического общения, которое воплощается в конкретной профессиональной, деловой и научной ситуации. Подготовка специалистов «заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях» [157, с.62].

Анализ методической литературы показывает, что общение становится эффективной деятельностью, если субъект стремится к развитию своей социально-перцептивной способности:

«- способность понять другого человека и видеть мир глазами другого человека;

- способность к эмпатии;
- способность к идентификации;

- способность мгновенно осознать проблему, возникшую в процессе межличностного общения, и быстро найти решение, опираясь на собственное чувственное восприятие;

- способность к наблюдательности» [29, с.45].

Под профессионально-культурологическом общением понимается «речевое взаимодействие специалистов в ходе осуществления профессиональной деятельности. Профессиональное общение осуществляется благодаря специальным знаниям, нормам, правилам, достаточно четких и определенных, которые люди заучивают в ходе специальной подготовки» [90, с.42].

Профессионально-культурологическое общение на ИЯ – эта разновидность общения, где существует «международное профессиональное сообщество и интеграции в него молодых поколений. В первую очередь она направлена на обмен профессиональной информацией, для передачи, хранения и воспроизводству, где важную роль играют взаимопознание и взаимопонимание между партнерами по общению различных профессиональных сообществ» [28, с.68]. В механизме данного общения выделяют следующие компоненты:

а) «цели (ради чего специалист вступает в общение);

б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому);

в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации;

г) каналы, по которым информация передается» [28, с.70].

Ориентировать обучение языковой подготовки студентов к профессиональному общению способствует стимулированию мотивации студентов и развитие их интереса к ИЯ. Согласно психологов, «мотивация рассматривается как один из основных психологических факторов успешности овладения ИЯ» [123, с.145]. Немотивированное речевое

обучение лишает психологического содержания. Коммуникативная мотивация представляется в двух видах:

а) «общая коммуникативная мотивация, т.е. свойственная человеку как существу социальному;

б) ситуативная мотивация, т.е. потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию. Уровень последней в решающей степени определяется тем, как обучает преподаватель (как создает речевые ситуации, какой использует материал, приемы)» [61, с.17].

Эффективное общение «между представителями разных культур важно для преодоления языкового и культурного барьера» [104, с.15]. Для этого необходимо использовать знание культурных особенностей носителей языка и использование широкого спектра коммуникации вербального и невербального характера. Знание истории, географии, политического и экономического устройства, культуры, искусства, правил поведения, норм и традиций страны изучаемого языка является необходимой основой подготовки для реализации профессионального общения. Объем знаний страноведческой информации повышает уровень общей культуры обучающегося.

Важным аспектом учебно-воспитательной работы педагогов для студентов факультета ИЯ КТГУ имени Н.Хусрава является формирование этнокультурной компетенции. Педагогический процесс направлен на изучение особенностей культуры страны. Особое значение имеют история, традиция, быт, образ жизни и обычаи населения, которое проживает в республике. В связи с этим, вся деятельность педагогов направлена на возрождение, сохранение и развитие народных традиций и ценностей, которое обеспечит цепочную связь нынешнего с прошлым и будущим и обогатит быт и обычаи народа во всех областях культуры.

Таблица 1

Уровень сформированности культурологических умений общения у будущих учителей ИЯ

(в %%)

№№	Уровень сформированности общения	ЭГ		КГ	
		Полож.	Отриц.	Полож.	Отриц.
1.	Знаете ли вы традиции своего народа?	83,2	16,8	45,2	54,8
2.	Каких английских писателей, композиторов Вы знаете?	85,4	14,6	42,6	57,4
3.	Назовите английские национальные праздники.	84,9	15,1	41,9	58,1
4.	Надо ли знать традиции других народов?	86,2	13,8	43,7	56,3
5.	В каком возрасте дети в Великобританиях идут в школу?	85,7	14,3	46,8	53,2
6.	Как Вы относитесь к иноэтническим группам?	86,4	13,6	42,3	57,7
7.	Какие английские традиции Вам нравятся?	84,3	15,7	44,6	55,4
8.	Есть ли традиции в вашей семье?	86,5	13,5	42,8	57,2
9.	Какие английские формы приветствия Вы знаете?	85,7	14,3	49,2	50,8
10.	Что Вы узнаете от изучения быта и традиции другой этнической группы?	85,8	14,2	41,4	56,6
	В среднем	85,4	14,6	44,1	55,9

Важным является определение этнической идентификации, как их представляют себе будущие учителя ИЯ. Эти понятия были зафиксированы вопросами анкеты: «Что Вы узнаете от изучения быта и традиции другой этнической группы?», «Каких английских писателей, композиторов Вы знаете?» и др. Было выяснено, что мнения обучающихся о доминирующем критерии очень близки. Большинство обучающихся отметили значения общих традиций, обычаи: 85,4 % в ЭГ, когда в КГ он определен в 41,1 %. Поэтому нам кажется, что было бы целесообразнее провести больше

мероприятий с схожими традициями между этнической группы: в чем сходства и разница в национальных праздниках, гостеприимстве, свадьбе в Великобритании и в Таджикистане. Такие мероприятия могут способствовать сплочиванию студентов мультиэтнической группы и формированию умений профессионально-культурологического общения.

Учебный процесс организован так, чтобы особое внимание обратить на развитие чувства преданности своей культуре, создание климата толерантности, воспитание динамичного отношения между культурами. Университет стал школой диалога культур и в целях гармонизации национального отношения обучение таджикскому, английскому и русскому языкам органично связано с усвоением культуры таджикского и других народов, населяющих РТ.

Эффективный метод по формированию этнокультурной компетенции студентов является проведение в вузах кураторских часов по темам: «8 Марта - День Матери», «9 МАЯ - День Победы», «27 Июня - День национального единства», «Кургантюбе – многонациональный город», музыкальных и поэтических праздников.

Существенным аспектом национальной традиции является внеаудиторная деятельность по иностранным языкам, проводимых в КТГУ, ТГИЯ и ТГПУ. Работает кружок вокального пения, успешно ставятся театральные постановки, также личностное развитие студентов осуществляется на спортивных кружках: волейбол, аэробика, общая физическая подготовка, ребята активно участвуют во всех спортивных праздниках, проводимых на уровне города и области.

Мы провели среди студентов КТГУ, ТГИЯ И ТГПУ социологический опрос, состоящие из следующих вопросов:

- какие обычаи таджикского народа Вы знаете?
- какие обычаи придерживаются в Вашей семье?
- Что Вы узнаете от изучения традиции другой этнической группы?

По результатам опроса стало известно, что многие студенты соблюдают дома обычаи и отмечают их как семейные традиции: день рождения, окончание вуз, а также народные праздники «Меҳргон», «Сада», «Навруз», «Пасха», «Рождество» и др. Благодаря старанию этих преподавателей по «воспитанию этнокультурной личности у студентов пробуждается интерес к культуре других народов, их среды обитания, традиций и обычаев, что пробуждает у студентов взаимный интерес и толерантность отношений, где они выступают носителями национальных чувств, сознания, языка, культуры» [96, с.48].

Таким образом, приобщая студентов к ценностям регионально-этнической культуры, преподаватели КТГУ, ТГИЯ и ТГПУ стремятся формировать у будущих учителей ИЯ направление личности гуманистического характера, воспитать их к толерантности, к уважению национальных особенностей инокультуры, воспитать человека-гражданина, являющиеся условием успешности граждан Республики Таджикистан в мировом сообществе.

Как показывает анализ психолого-педагогических исследований, существуют различные подходы для данного понятия. Существование профессиональной компетенции в качестве сложного индивидуально-психологического образования определяет посредством личностных качеств, сформированных умений и навыков, интеграции опытов, эффективную подготовку обучающихся к педагогической деятельности.

Анализ нашего исследования показывает, что исследователи обращаются к рассмотрению разной области профессионально-коммуникативной компетенции, определив особенности ее формирования у обучающихся ИЯ в конкретной области, а в контексте нашей работы, в формировании профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

1.2. Личностно-деятельностный подход к формированию профессионально-культурологического общения в этнокультурных условиях

В наше время специалист, у которого характерно открытая, автономная, гибкая и устойчивая система личности, способен для принятия неординарных решений в непредвиденной ситуации. Различные ученые (А.Г.Асмолов, И.Л.Бим, О.С. Газман, Д.Латыпов, Х.Г.Сайфуллаев, В.А. Сластенин, Л.С.Подымова и др.) определили зависимость возникновения этих качеств у будущего учителя ИЯ развитой педагогической культуры, где одним из компонентов является культура профессионально-культурологического общения, как основа для достижения профессиональных целей.

Главными требованиями к обучению студентов являются принципы гуманизации, гуманитаризации, культуросообразности, личностно-смысловой ориентации. Они ориентируются на организацию обучения профессионально-культурологическому общению, которое действует в соответствии с гуманистическими ценностями в философской, педагогической и психологической областях. Эти «ценности развивают культурный слой сознания для поддержки внутренней самомотивации, саморефлексии, самокритичности, самоорганизации "Я-концепции" специалиста» [33, с.48] и др. Личностный рост будущего учителя ИЯ зависит от реализации этих ценностей.

Образование в РТ рассматривается как процесс становления человека, в котором основную роль играют методы и технологии для развития самопознания, самоопределения и самореализации молодежи, где стратегическим направлением является личностно-ориентированное образование [181, с.78]. Сегодня проблема обучение ИЯ в СОУ считается актуальной. Перед учительским коллективом поставлена задача формирование личности, активно участвующая в межкультурном общении.

Знание межкультурного фона очень важны для формирования коммуникативных знаний. В связи с этим учитель ИЯ должен хорошо представлять традиции и обычаи страны, язык которого изучается. «Изучение культуры и языка несет в себе общеобразовательные идеи, обеспечивает развитие личности и поддерживает мотивацию обучаемых. Положительная мотивация формируется на основе развития познавательных интересов и в овладении новыми знаниями, умениями, навыками» [5, с.32]. Изучение ИЯ и его общения требует от учителя и от обучающихся затраты огромных психических напряжений. В связи с этим, важно создать положительную мотивацию для успешного выполнения всех задач. Учитель создает и использует таких условий на уроке, чтобы повысить интерес к предмету. Тогда обучающиеся охотно занимаются и добываются в овладении ИЯ хороших результатов.

Главной задачей преподавателя ИЯ представляется развитие способности обучающихся к изучению ИЯ. Для формирования умений общения существенным являются общезыковые, интеллектуальные, познавательные способности, а также развитие эмоций и чувств учащихся.

Задача учителя ИЯ заключается в формировании личности, способная вести межкультурную коммуникацию. Социокультурный фон имеет большое значение [86, с.37], потому что без него сложно формировать коммуникативную компетенцию по учебным темам. Следовательно, студенты должны ясно представить культурные и социальные особенности изучаемой страны. Полноты языковой и культурной информации представляется существенным для развития общеобразовательной идеи, способствующая формированию личности обучающихся и роста их мотивации. Только в случае развития познавательного интереса у студентов и появления потребности для приобретения знаний, умений и навыков можно говорить о формировании положительной мотивации.

Ввиду того, что при обучении ИЯ существует различные методы и технологии обучения, на основе педагогического опыта нам представляется,

что в этом вопросе лидирующее место придается методам и технологиям, которые основаны на личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход – основа технологии интерактивного обучения, позволяющей успешно решать следующие задачи:

- «создание атмосферы, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно;

- осознание учащимися того, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;

- стимулирование интересов, речевых, когнитивных, творческих способностей обучаемых;

- создание ситуаций успеха, в которых главным действующим лицом является ученик, активно взаимодействующий с другими участниками образовательного процесса;

- обучение учащихся работать самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей» [181, с.32].

В педагогике личностный подход будучий этикогуманистическим феноменом, основывается на уважения личности обучающихся, в котором имеет место партнерство, сотрудничество, диалог и индивидуализация образования. Научное представление о личностно-ориентированном подходе имеет разные понятия и концепции (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская, и т.д.).

По В.В.Серикову личностно-ориентированный подход выделено по трем трактовкам [180, с.16]:

1. «Личностно-ориентированный подход в качестве гуманистического феномена, базирующийся на выборе образовательных документов: учебный план, учебная программа и др.

2. Личностно-ориентированный подход в качестве цели педагогической деятельности в стремлении воспитать личность.

3. Личностно-ориентированный подход, чтобы создать определенную образовательную систему, которая «запускала «бы механизмы функционирования и развития личности» [180, с.17].

Как известно, личностно-ориентированный подход разработал В.В.Сериков, а С.Л.Рубинштейн положил идею, в которой «сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию» [166, с.208].

Согласно С.Л.Рубинштейн, «личностно-ориентированное образование – это создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников» [166, с.208].

Согласно концепции В.В.Серикова «личностно-ориентированный подход понимается по таким принципам:

1) этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, что можно назвать «педагогикой сотрудничества»;

2) принцип свободы личности в образовательном процессе, ее выбор приоритетов, формирование личностного опыта;

3) принцип индивидуальности в образовании как альтернатива коллективному обучению» [180, с.19].

«Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает поставленной цели в результате появления у него определенной потребности» [216].

Один из первых видов деятельности развития человека, – это общение. Общение корректирует и направляет людей и позволяет осознать себя индивидуальностью. Виды деятельности как игра, учение и труд способствуют развитию личности и приобретение некоторых благ, в учении – информацию, в труде – материальных и духовных благ, а в случае игры – это заинтересованность и увлеченность.

Относительно деятельностного подхода следует отметить, что ее «суть в обучении иностранному языку состоит в направленности всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно

усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [114, с.51].

Согласно Д.Б. Эльконину, если рассматривать вуз не «как место и время обучения, а как пространство взросления юношей и девушек, то именно педагогический процесс вуза обладает возможностями пробуждения творческого самостроительства всех субъектов образовательного процесса: и студентов, и педагогов» [222, с.46].

Личностно-деятельностный подход основывается на исследованиях психологии, психолингвистики и гуманистической педагогики. Психологическая основа подхода была исследована Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, П.Я.Гальперином, Д.Б.Эльconiном и др. А.А. Леонтьевым выявлены вопросы лингводидактической характеристики и структуры речи, ее функции в интеллектуальном процессе. Впервые в науке Н.И.Жинкин открыл проблемы внутреннего механизма, программирующего порождения и восприятия речи [74, с.124]. Структурное представление о языке исследовал Н.Хомский. Педагогическая основа подхода рассматривается в работах Н.И.Пирогова, В.А.Сухомлинского и др.

Система личностно-деятельностного подхода состоит из: процесса как деятельности (А.Н.Леонтьев), концепции сознательного научения (П.Я.Гальперин), субъекта, в качестве основной категории гуманитарных наук (С.Л.Рубинштейн). Этот принцип педагогики соотносится с психологией в исследованиях А.Маслоу, К.Роджерса и др. Согласно И.А.Зимней, «личностный и деятельностный компонент неразрывно связаны друг с другом так как личность выступает субъектом деятельности как фактор общения, и определяет его личностное развитие» [82, с.21].

В личностно-деятельностном подходе отражена «основная система принципов: 1) основа обучения личность учащегося; 2) управление учебной деятельностью ученика, как формирующего субъекта; 3) организация предметного содержания учебного материала; 4) процесс усвоения способов

речевой деятельности; 5) организовать процесс обучения как учебное сотрудничество учителя и учащегося; 6) осуществление педагогического процесса как партнерское взаимодействия в отношении к ученику; 7) реализовать внутригрупповое учебное сотрудничество преподавателя и студентов в форме педагогической и коммуникативной деятельности» [82, с.22].

Для реализации перечисленных принципов необходима организация на основе личностно-деятельностного подхода и образование системы как принцип учебного сотрудничества субъектов.

«Центрированное обучение раскрывает процесс двустороннего обучения, где личностные качества развиваются посредством речевых учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных), постановкой и решением» [8, с.15].

Совершенное «психическое личностное развитие осуществляется по трем направлениям. Первое направление развития личности – это становление интеллекта и развитие механизмов познания. Иностраный язык является средством развития интеллектуальных функций учащегося и вербально-коммуникативной функцией. Благодаря этому реализуются интеллектуальная, языковая, речевая способности человека и формируются внутренние речевые механизмы учащегося. Также развиваются речевые способности в процессе коммуникативных и интеллектуальных учебных задач. Учебная задача является единицей учебной речевой деятельности ученика. Система учебных задач представляет способ и процесс усвоения языковых категорий, оперировать языковыми единицами в зависимости от условий общения. Иными словами, интеллектуальное развитие учащегося определяет единство и взаимосвязь общей, и конкретной целей обучения иностранному языку. Общая цель - это развитие внутреннего механизма речевой деятельности, которая достигается конкретной цели. Конкретная цель - это обучение общению в определенных программах и ситуациях, предусмотренные иноязычными языковыми (лексико-грамматическими)

средствами» [147,с.30]. Конкретная цель обучения учащегося достигается посредством «формирования его речевого механизма, т.е. - соотнесения языковых категорий с предметной действительностью, обобщения знаний языковых единиц в языковые категории, расширения, дифференциации, уточнения понятий, выражаемых средствами иностранного и родного языков. Иностранный язык выполняет функцию развития дифференциальной слуховой чувствительности ученика, объема его оперативной памяти, умения выявлять языковое правило, т.е., способность обобщения языковых знаний. Иностранный язык выполняет функцию опосредствования высших психических способностей учащегося. Конкретная цель в обучение общению - это развить речевую способность учащегося и в умении адекватно организовывать свою речевую деятельность в конкретных ситуациях языковыми средствами и способами» [139, с.105]. Следовательно, ИЯ выполняет функцию социализацию, приобщения к культурным, историческим ценностям и осуществляет формирование социальной функции обучающиеся как личность в конкретном культурном социуме.

Тем самым, мы достигаем новое качество образования, когда формируется у обучающихся адекватное отношение к его личности, проявляется отношение в его деятельности и окружающей среде. Личностно-деятельностный подход способствует продуктивно развивать индивидуальные и социальные интересы обучающиеся.

Идея личностно-деятельностного подхода заключается в том, что процесс обучения обращает на личность студента, ее мотивов, цели, потребности, а для реализации личности важна деятельностный подход, где формируется опыт и личностный рост.

Л.С.Выготский отмечал, что «в основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика... Научная школа - это «школа действий». Наши действия, движения - это наши учителя» [45, с.58]. По И.В. Ворожцовой, «приоритетным является деятельность субъекта учения, это учение или научение. Учебная деятельность, с точки зрения ее организации,

рамков поведения, социальных функций и целей. С точки зрения содержания является интегративной частью жизнедеятельности ученика. Для решения учебных задач посредством учебных действий, относится к плану учителя. План ученика – это его жизнедеятельность для проявления мотивов, возможностей, выбора и открытия себя» [44, с.73]. Когда человек что-то совершает, он получает новую информацию и таким образом у него отмечается продвижение по направлению своего роста. В последствия такого действия он расширяет свои возможности и завязывает отношения. Его действия происходят с помощью различных инструментов, которые помогают расширять познавательную сферу мышления, осваивать социальные действия для утверждения в социуме. Для обучающегося его деятельность не только учебная, но и взаимодействие субъекта с миром.

Личностно-деятельностный подход ориентируется «на способы усвоения и способы мышления деятельности, на развитие познавательного и творческого потенциала учащегося» [69, с.129]. Осуществление такого отношения означало противостоять прежнему способу обучения, когда знания, умения и навыки, не реализовывались в деятельности и обладали малой полезностью. Итак, вышеуказанная технология обучения ориентируется на личность обучающиеся и в реализации различных видов деятельности, чтобы решать проблемные задачи. Учебные задачи становятся комплексной частью в жизнедеятельности учащегося. «Деятельностный аспект обучения в рассмотрении homo agens - человека действующего, где основные действий - это умственные (физическим действиям всегда сопутствуют умственные, обратное же не всегда имеет место). Поэтому нарабатываем процесс стратегий и учебных действий для исполнения учебного задания. Теория учебной деятельности как субъект выделяет целеполагание, программирование, планирование, контроль, оценивание. А с позиций самой деятельности выделяются действия преобразующего, исполнительского, контрольного характера. Существенное значение придается контролю (самоконтролю) и оценке (самооценке). Действия

самоконтроли и оценки преподавателя помогают для формирования самооценивания. Для успешности этого процесса учитель должно оценить способ и результат участников этой ситуации, их отношения и форма оценивания» [114, с.45]. Функция учителя в данной модели обучения проявляется в управлении процессом обучения. Согласно образного замечания Л.С. Выготского, «учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [45, с.121]. Основная стратегия здесь: от «все можно» к наложению ограничений, что ставит учащегося искать решения. Все же, такая модель обучения обеспечивает ученикам высокую степень самостоятельности.

Сущность и реализация личностно-деятельностного подхода к формированию профессионально-культурологического общения студентов в этнокультурных условиях заключается в том, что «изучение иностранного языка является общественным признанием и подтверждает важность предмета для решения перспективных задач развития личности будущего учителя. Владение ИЯ оказывает положительное влияние на развитие психических функций обучающиеся: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения» и др. [173, с.15]; также влияет на речевые способности ученика, что в свою очередь сказывается на владении родным языком.

Личностно-деятельностный подход при обучении ИЯ способствует решению следующих задач:

- «развить личностные качества обучающегося, его внимания, мышления, памяти в процессе участия его в общении, ролевых играх;
- развить эмоциональную сферу учащиеся в процессе обучающих игр, учебных спектаклей, конкурсов и соревнований;
- приобщить обучающегося к социальному опыту в проигрывании на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового или учебного общения;

- развить познавательные способности и умением взаимодействовать со сверстниками в малой учебной группе» [220, с.116].

Концепция личностного образования рассматривается на основе деятельностного и культурно-исторического подходов [224, с.33]. Его идея заключается в пересмотре роли и места предметной подготовки, в котором акцент переносится на владение учебным предметом в качестве средства развития студента.

В связи с этим В.И. Загвязинским, при анализе значимых идей и подходов современной дидактики, ставит важности личностного и деятельностного подходов на первое место [75, с.7]. Сущность личностного подхода «... предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешного обучения не только знания, умения, навыка, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, эмоциональной сферы, черт характера» [75, с.9].

Чтобы заинтересовать обучающихся «к искусству делового общения важно не только сформировать у них словесную культуру, но и развить активность и инициативность, чтобы эффективно отстаивать личные интересы, используя речь» [42, с.62]. Чтобы решить данную проблему важно применять деятельностный подход как средство формирования умений делового общения. Личность и профессиональная компетентность специалиста есть "совокупный продукт" всех педагогических систем. Каждая из них выполняет свое конкретное назначение для формирования студента как будущего профессионала. Поэтому ведущая роль общеобразовательных дисциплин, и в частности роль иностранного языка, в этом процессе несомненна.

Важно учесть и то обстоятельство, что при овладении ИЯ, человек становится членом соответствующего социума. Лицо, владеющее родным

языком социализируется в пределах своего народа, своей нации. Но овладев ИЯ, человек социализируется в межэтническом мегасоциуме.

Формирование творческого профессионально-культурологического общения является одним из основ для достижения профессиональных целей в педагогической культуре. Согласно В.А.Сластенина, при «изучении ИЯ студенты приобретают знания и умения, которые способствуют к раскрытию огромного потенциала личности и творческого характера профессионального общения. Наиболее эффективен аспект проблемы обучения общению решается в рамках личностно ориентированной парадигмы образования» [183, с.137]. Признается, чтобы сформировать необходимые качества профессионально-культурологического общения требуются не только знания и умения, но и педагогические мотивированные технологии общения, где создаются условия самоконтроля, саморегуляции для профессионального выступающего (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, О.М. Леонтьева, В.В. Сафонова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, и др.). В процессе изучения ИЯ данная «парадигма определила новое понимание и реализации диалогических форм общения» [33, с.60]. Вместе с тем данной парадигме существуют разные подходы к обучению общению и имеют различные понимания образования в целом.

Замысел нашего исследования состоит в том, чтобы рассмотреть обучение общению в качестве целенаправленного процесса и анализа конкретных профессиональных ценностей. В связи с этим «при обучении общению главное уделять не только процессу и результату, но осознанным ценностям и смыслам студента как основа для его профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка в целом расширяет диалогические возможности сознания, в котором возникают и живут профессиональные ценности и смыслы» [33, с.61]. Понятие гуманистического значения профессиональн-культурологического общения заключается в специально подобранные задания (диалоги, коммуникативные игры, задачи и др.). Они стимулируют в сознании обучающихся проявить

субъектность, рефлексивность, мотивирование, критичность, смыслотворчества и др. О наличии разнеуровневой критерии личностно-профессионального роста в процессе профессионально-культурологического общения студентов свидетельствует сформированная культура профессионального общения.

Следовательно, внешние средства создают внутреннюю почву для подготовки обучающихся к организации речевой деятельности. Формирование профессионально-культурологического общения студентов в вузах исследуется как «комплекс личностно-развивающих знаний о смыслах педагогической деятельности в целом и способствует организации ценностных отношения к своей профессиональной деятельности» [90, с.66].

Одна из основных «причин неудач и неэффективности труда некоторых учителей в педагогической профессии становится неумение строить педагогически целесообразные отношения с учащимися» [141, с.13].

Вопросы эффективности изучения ИЯ в полной мере зависит от согласованных действий и удовлетворений отношений преподавателя и студентов. Иногда учителя сами являются причиной рассогласования, так как, их действия не соотносятся с задачами урока и приемами работы для выполнения обучающимися работы.

Для успешного обучения ИЯ важную роль играет взаимодействие преподавателя и обучающиеся, где складываются у них взаимопонимания, которое представляется важным сотрудничеством на занятии. Следовательно, существенно заметить, что не всегда профессиональная подготовка преподавателя и его умения планирование своих действий мало эффективны, если не складываются отношения между ним и обучающимися.

«Деятельностный подход - это такой способ организации учебной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными, а активными участниками в получении информации в учебном процессе, создающие различные способы организации процесса обучения. Кроме мотивации, необходимо, чтобы обучающийся сам активно учился» [120, с.4].

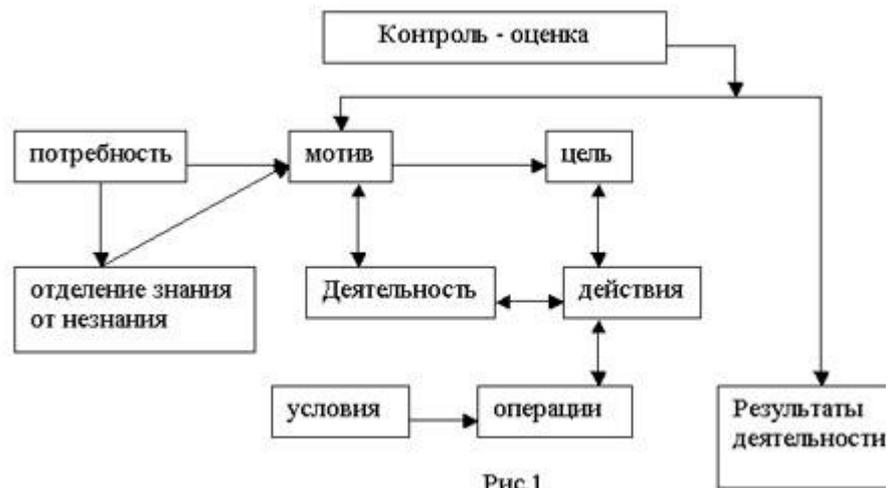
Обязанность преподавателя заключается в подборе необходимой технологии в связи с целями обучения. Изменение отмечается и в деятельности учителя: от «транслятора» знаний педагогической технологии через работу «мастера», заключающего в организации совместной деятельности в формировании у студентов педагогических способностей, к позиции «консультантов», где проектируется его будущая профессиональная деятельность. В связи с этой актуальной проблемой становится поиск комплексных технологий обучения.

В психологических трудах А.Н. Леонтьевым описано реализация деятельного подхода по этапам урока по всем компонентам [120, с.4]:

Когда указываем на познавательную деятельность – «потребность», тогда следует понимать «заинтересованность общества в образовании его граждан. Конкретизация данного положения соответственно нашим целям приводит к познавательному мотиву: осознанию обучающимся того, что изучение иностранных языков им необходимо для умственного развития, изучения смежных дисциплин и получения образования.

Поэтому педагогической основой обучения иностранным языкам, следуя деятельностному подходу, является мотивация учения, которая осуществляется планомерно с использованием всех возможностей лингвистического содержания и обусловленных им приемов и средств обучения» [220, с.96].

При формировании профессионально-культурологического общения студентов существенно учет социокультурных явлений, в том числе и этническое многообразие местности. Необходимо обратить внимание на то, что когда проходили социокультурные изменения и модернизировался традиционный уклад жизни народностей в Таджикистане, с точки зрения истории из лингвистической карты республики можно узнать, что население Каратегино-Дарвазского, Бадахшанского, Бохтарского, Кулябского, Согдского и Гиссарского регионов изначально было мультиэтническим, смешанным (совместно проживали таджики с узбеками, киргизами, туркменами, арабами, татарами, русскими, немцами и др.).



«Основной чертой существующей общности является этнокультурная специфика в стиле, образе жизни, межличностных отношениях. Это обнаруживается не только во внешней атрибутике (одежда, пища, архитектура и др.), но и в социальных отношениях и, конечно, в речевых актах жителей» [206, с.37]. В таких случаях важна «межэтническая толерантность» [96, с.63], которая в «отечественной этнопсихологии понимается способность человека проявлять терпение к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям» [200, с.33].

При осуществлении деятельностного подхода, мы стараемся организовать учебный процесс таким образом, чтобы будущие учителя сами действовали как субъект собственной деятельности: они сами осознают и вычленят проблему, ставят цель изучения того или иного вопроса, формулируют задачи, решают их и могут применять полученные знания на практике.

Уже более 20 лет в ТГПУ им.С.Айни и КГТУ им.Н.Хусрава на занятиях применяются современные технологии, как «Студент в качестве учителя», «Семинар - «Круглый стол», «Проектное обучение» и др., которые способствуют формированию умений профессионально-

культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

В 90-ые годы XX века, А.А. Вербицкий были сформулированы основы контекстного подхода в обучении. Она предполагает максимально применять в процесс учебы в вузах различные виды, формы и методы деятельности студентов, которые имитируют их будущую профессиональную деятельность.

Согласно теории этого известного исследователя высшей школы А.А. Вербицкого выделены следующие шесть тенденций в образовании, которые проявляются в разной степени [42, с.53]:

- «Переход от информационных форм к активным методам и формам обучения и научного поиска с использованием самостоятельной работы обучающихся». Другими словами, как метафорично отмечает А.А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

- Другая технология это «поиск психолого-дидактических условий перехода от жесткого регламента и контролируемых способов организации учебно процесса к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...» [42, с.54]. В этом вопросе наилучшие результаты были получены у преподавателей ТГПУ Утаева М.М., Карабаева Б., Халимовой З. и др. В процессе обучения английскому языку у студентов начального курса ими были применены аудиовизуальный, аудиолингвальный и интерактивный метод, который стимулирует развитие творческой и самостоятельной деятельности обучающихся.

- «Есть еще тенденции, заключающиеся в организации взаимодействия обучающиеся и учителя, которая предлагает обучение как коллективную деятельность, в которой действие меняется «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента» [42, с.56].

Воспитательно-образовательный процесс, происходящий в ходе преподавания иностранного языка, должен быть направлен не только на подготовку специалиста, но и на формирование личности в процессе этой подготовки [13, с. 94].

Обучения иностранному языку как средству общения является одной из главных проблем в современной методике. В последние десятилетия все большее распространение получила ориентация на тот тип обучения, который способствует развитию личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности. Такому типу обучения соответствует деятельностный и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку. Именно в рамках этих подходов разрабатываются инновационные технологии обучения. Одной из таких технологий учебного процесса можно считать обучение как организацию активного обмена мнениями в творческой дискуссии (106, с. 16).

Термин «дискуссия» в переводе с латинского означает «исследую». Под дискуссией мы понимаем обсуждение, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения происходит поиск единого мнения для возможно правильного решения спорного вопроса. Иначе говоря, дискуссия это коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы или сопоставление информации, идей, мнений, предложений.

Одной из существенных сторон коммуникации является умение выслушать и правильно понять собеседника, логично и аргументировано высказать свое суждение, доказательно построить определенное умозаключение, найти верное решение какой-либо проблемы или выход из конфликтной ситуации [110, с.54]. Подобные умения необходимы практически во всех сферах общения: на занятии, в повседневной, общественно-политической, научной и т.д. сферах. Поэтому формирование у учащихся умений дискуссионного общения становится важной перспективной задачей при обучении иностранному языку.

Для того чтобы участвовать в дискуссии, необходимо обладать определенным набором навыков, включающих как интеллектуальные умения, так и навыки речевой деятельности. Наряду с владением языковыми средствами, для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. Успешная дискуссия предполагает наличие определенных навыков представлять, аргументировать и обсуждать свою позицию, а также уважение ко всем участникам дискуссии, к их взглядам и культуре.

Ученые по-разному подходят к решению проблемы дискуссии. Так, ВЛ.Скалкин, Г.А.Рубинштейн и др. рассматривают дискуссию как один из методических приемов для развития неподготовленной речи, полагая, что для участия в дискуссии учащимся достаточно передать некую сумму знаний о процедуре дискуссии. При таком подходе предполагается, что дискуссионные умения развиваются непосредственно в процессе обсуждения проблемы, и нет необходимости в их целенаправленном формировании при обучении иностранным языкам [182, с.19]. Такой подход можно использовать в первом этапе работы над формированием дискуссионных умений.

Другие ученые как Л.П.Коблова, С.Г.Коростелева и др., напротив, считают целенаправленное формирование дискуссионных умений определяющим фактором при обучении дискуссии, но при этом они ограничивают номенклатуру дискуссионных умений лишь умениями логически мыслить, аргументировать и контраргументировать [97, с.47]. Такие умения, безусловно, формируют операциональную базу, необходимую для участия в дискуссии, но не являются достаточными для реализации дискуссионного общения.

Разделяя точку зрения указанных исследователей мы, тем не менее, понимаем дискуссионные умения шире, чем умение использовать различные операции и приемы мышления, и рассматриваем их как способность

учащихся реализовать на практике в совокупности три стороны общения - коммуникативную, интерактивную, перцептивную [174, с. 129]. При таком подходе дискуссионные умения включают в себя не только умения логического мышления и аргументации, но и общие коммуникативные умения, связанные с процедурной стороной дискуссии. В таком случае цель обучения не сводится только лишь к обучению дискуссии, а состоит в том, чтобы научить учащихся дискуссионному общению на иностранном языке, то есть общению в условиях реальной и проблемной ситуации. Навыки и умения, сформированные при таком обучении, могут применяться практически в любых ситуациях общения.

Обучение дискуссионному общению позволяет активизировать познавательный поиск учащихся и их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. Это помогает преподавателю решать воспитательные и образовательные задачи, а также способствует формированию дополнительных мотивов изучения иностранного языка [97, с.66]. Повышение учебной мотивации, со своей стороны, оптимизирует процесс овладения иностранным языком, способствует его большей успешности.

Поскольку обсуждение и решение проблем происходит в процессе управляемого группового общения, у каждого учащегося вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется уважительно заинтересованное отношение к собеседникам, что в конечном итоге ведет к формированию коллектива из учебной группы, а это является важным фактором эффективности учебного процесса.

Дискуссии и дебаты существенно осуществить во время проведения круглого стола. Круглый стол – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся, во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией. Эта технология активного обучения, одна из организационных форм познавательной

деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией.

Основной целью проведения «круглого стола» является выработка у учащихся профессиональных умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

При проведении дискуссии важны следующие условия: обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше — всех; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать учащихся, своевременно организуя их критическую оценку; не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории; следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не студент, т.е. участник, выразивший его; сравнивать разные точки зрения, вовлекая учащихся в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

Во время дискуссии можно использовать различные организационные технологии. Например, методика «вопрос – ответ». Эта технология как разновидность простого собеседования; ее отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Данная технология предполагает проведение закрытой дискуссии в маленьких группах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей

микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Свободно плавающая дискуссия. Сущность этой технологии заключается в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается за рамками занятия. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б.В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов: подготовка (информированность и компетентность) студента по предложенной проблеме; семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми учащимися); корректность поведения участников; умение преподавателя проводить дискуссию.

Для проведения «круглого стола» в форме дискуссии существуют три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

Первая стадия считается стадией адаптации студентов к проблеме и друг к другу. На этой стадии перед преподавателем ставятся следующие задачи: сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение; провести знакомство участников; Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», т.е. участники разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной, направленной беседы; создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение); установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений; сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых — выступить должен каждый; при этом очень важно: внимательно выслушивать

выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию; создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов, и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является *бесконфликтность!* Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы.

Вторая стадия — стадия оценки. Эта стадия обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае, неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Поэтому на этой стадии перед преподавателем (организатором «круглого стола») ставятся следующие задачи: начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам; собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, каждый может сразу внести свои предложения, а может сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения; не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло»; поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих.

Третья стадия — стадия рефлексии. Эта стадия предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций,

решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом: проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны.

В основе «круглого стола» в форме дебатов - свободное высказывание, обмен мнениями по предложенному студентами тематическому тезису. Участники дебатов приводят примеры, факты, аргументируют, логично доказывают, поясняют, дают информацию и т.д. Процедура дебатов не допускает личностных оценок, эмоциональных проявлений. Обсуждается тема, а не отношение к ней отдельных участников.

Основное отличие дебатов от дискуссий состоит в следующем: эта форма «круглого стола» посвящена однозначному ответу на поставленный вопрос – да или нет.

В дебатах формируются следующие качества выступающих: умение формировать и отстаивать свою позицию; ораторское мастерство и умение вести диалог; командный дух и лидерские качества.

«Круглый стол» в форме дебатов развивает способности и формирует необходимые навыки для ведения диалога: развитие критического мышления (рациональное, рефлексивное и творческое мышление, необходимое при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей); развитие коммуникативной культуры, навыков публичного выступления; формирование исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации); формирование организационных навыков (подразумеваются не только организацию самого себя, но и излагаемых материалов); формирование навыков слушания и ведения записей.

Наш многолетний педагогический опыт позволяет утверждать, что участие учащихся в дискуссионном общении активизирует познавательный поиск учащихся и их самостоятельность, формирует культуру рефлексивного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. Это помогает преподавателю решать воспитательные и образовательные задачи, а также способствует формированию дополнительных мотивов изучения иностранного языка. Поскольку обсуждение и решение проблем происходит в процессе управляемого группового общения, у каждого учащегося вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется уважительное заинтересованное отношение к собеседникам, что в конечном итоге ведет к формированию коллектива из учебной группы, а это является важным фактором эффективности учебного процесса.

Для проведения благополучного дискуссионного общения очень важно формирование такого качества у учащихся как гибкость. Творческое оперирование учебным материалом в ситуации эмоциональной напряженности и групповой сплоченности стимулирует функционирование, как приобретают способность быстро ориентироваться в непростых ситуациях любой сферы общения, научаются сосредоточенному самостоятельному мыслительному процессу, оживленному обмену мнениями и сжато, лаконичному подведению итогов. Учащиеся привыкают в обстановке обсуждения свободно выражать свое мнение, не подавляя при этом окружающих, стараются убеждать других участников, не пойти на принцип, чтобы любым путем настоять на своей точке зрения. Дискуссионное общение воспитывает учащихся спокойно воспринимать возможных ошибок в фактах, логике рассуждения и формирует положительное отношение ко всем личностным проявлениям партнеров по общению.

В целом, дискуссия может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других

занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссии, наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением студенты будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных языковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [131, с.27]. Затем на данной базе можно развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Таким образом, метод учебной дискуссии не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у студентов культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для

усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива.

В деятельностном подходе главным фактом является то, что «в деятельности жизненные позиции субъекта (отношения, мотивации) к объекту меняются в соответствии с ходом деятельности, т.е. деятельность носит динамический характер и является открытой системой для формирования личности» [42, с.57]. Деятельность, обозначающая жизненную позицию субъекта согласно идеям Г.В.Сороковых, считается «субъектно-деятельностным подходом, способствующим совершенствованию субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, образующиеся в результате целостной структуре взаимодействия студентов и преподавателей» [185, с.63]. В первом типе взаимоотношения («субъект - объект») отмечается отношение будущего учителя к изучаемой им дисциплине, во втором типе («субъект - субъект») проявляется отношение между студентами и учителя. В этих отношениях существенна взаимосвязь между всеми ее частями. Такими, как отношение студентов к целям и содержанию обучения; отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебный процесс.

Совершенно очевидно, что образовательный процесс как специфическая форма субъект-субъектных отношений, оба участника этого процесса вносят в него свой вклад. К каждому участнику образовательного процесса в обучении и воспитании находится обучающиеся с его индивидуально-психологическими, возрастными, половыми и национальными особенностями, предъявляются соответствующие требования. Перечислим их.

Такие требования предъявляются к преподавателю:

1) «создать безопасные условия в проявлении личности каждого учащегося в различных ситуациях. В первую очередь от педагога требуется быть не в традиционной позиции педагога-информатора, источника знаний и контролера, а в позиции ведущего партнера, помогающего саморазвитию личности обучаемого;

2) развивать внутренние мотивационные сферы ученика и формировать у него познавательной потребности не только получать и усваивать новые знания, но и умение получать удовольствие и удовлетворение от познания;

3) большая внутренняя работа педагога по личностному и профессиональному саморазвитию. Развивать творческий потенциал, который позволит адекватно решать общую задачу обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося» [185, с.63].

Такие требования предъявляются к студенту:

1) «активность и готовность к учебной деятельности;

2) согласование внешних и внутренних мотивов;

3) большая самостоятельность обучающегося к саморегуляции и самосознания (целеполагания, самоконтроля и самооценки)» [185, с.65].

Как специфика взаимодействий между субъектами процесса образования предъявляется преобразования позиций студента относительно усвоенным материалам и собственному взаимодействию.

Данное переобразование имеет место, когда изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, способы взаимодействия и отношение между обучающимся при их обучении. Когда изменяется позиция обучающихся, тогда отмечается изменения уровня усвоения деятельности студента и новая форма взаимодействия с преподавателем и с однокурсниками. В учебном взаимодействии между обучающимися и преподавателем определяется сущность взаимодействия обучающихся со своими компитонами.

Процесс взаимодействия в учебном процессе раньше отмечался «схемой $S \rightarrow O$, где S - это активный субъект, который инициирует обучение, передает знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия в активностт всех его участников, в последние годы схему трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие S_1-S_2 , где S_1 - учитель (преподаватель) и S_2 - ученик (студент) образуют, общий совокупный субъект S характеризует общую цель этого взаимодействия» [185, с.65]. Учитывая, что учитель работает в классе, где члены взаимодействуют между собой, задача педагога заключается в том, чтобы формировать данную группу как совокупный субъект и направить на достижение общей цели. Исходя из этого схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, в котором устанавливается психологический контакт среди всех участников взаимодействий.

Применяя субъектно-деятельностный подход к формированию умений профессионально-культурологического обжения студентов существенно обеспечение при обучении иностранному языку координация действия, взаимопомощи, поддержок друг друга, отношений в сотрудничестве доверительного характера.

Следовательно, субъектно-деятельностный подход в координации действий преподавателя и студентов исследуется как единство:

- а) способа организации совместной деятельности преподавателя и студентов для формирования взаимопонимания и взаимоотношения;
- б) совокупности связи и взаимовлияния преподавателя и студентов в процессе совместной деятельности и личностного роста.

При согласованной деятельности преподавателя и студента обучающиеся получает новые знания, умения, навыков и личностные качества, преподаватель оказывает помощь в выборе индивидуальных и эффективных методов и приемов обучения и помогает усвоить учебный материал. В связи с этим учитель должен обеспечить такое обучение, чтобы

учебный процесс был ситуативно обусловленным и высказывания обучающихся были наполнены коммуникативной ценностью.

1.3. Подготовка будущих учителей к педагогическому взаимодействию в контексте межкультурной коммуникации

Проблема педагогического взаимодействия представляет собой длительный или временный контакт учителя и обучаемых, где происходит двухстороннее изменение в их деятельностном отношении. Сущность педагогического взаимодействия составляет некий процесс, который специально организует взаимодействие педагогов и обучаемых с использованием средств обучения и воспитания, чтобы решать задачи образования для развития и удовлетворения потребностей личности и общества в целом.

Педагогическое взаимодействие имеет широкое понятие, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние», «педагогическое отношение» [85, с.11]. При взаимодействии учителя и обучаемого, педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние, восприятие и усвоение обучаемым собственную активность. В ответ проявляется косвенное и непринужденное влияние на преподавателя и учащихся (самовоспитание). Проблема педагогического взаимодействия состоит из двух взаимовлияющих частей: 1) компонент педагогического воздействия и ответная реакция обучающиеся. Компонент воздействий делятся на прямые и косвенные. Они различаются в зависимости от направления, содержания и формы, наличии и отсутствии обратной связи и др. Ответные реакции обучающиеся могут быть также разнообразными. В частности, реакции типа: активного восприятия, переработки информации, игнорирования или противодействия, эмоционального переживания, безразличия, поступок и др.

Педагогические взаимодействия различаются по следующим видам:

- *«собственно педагогические отношения воспитателей и*

воспитанников;

- *взаимные отношения* со взрослыми и сверстниками;

- *предметные отношения* воспитанников с предметами материальной культуры;

- *самоотношения* - отношения к самому себе» [85, с. 14].

Для хорошего эффекта педагогического взаимодействия существенную роль играют содержание и способы самого воздействия, а также индивидуально-психологические особенности субъектов. В процессе оптимального профессионального общения выделяются следующие функции взаимодействия преподавателя и студентов:

1) «конструктивная – проявляется, когда обсуждается и разъясняется знания и практическая значимость учебного материала;

2) организационная - реализуется в совместной учебной деятельности обучающего и обучаемого и есть взаимная информированность и когда у студента есть чувства ответственности для успехов деятельности личного и учебно-воспитательного характера;

3) коммуникативно-стимулирующая, представляет собой сочетание индивидуальной, групповой, фронтальной деятельности, взаимопомощь педагогического сотрудничества и информировать студентов об их учебе и получении знаний;

4) информационно-обучающая, реализует связь учебного предмета с практикой для правильного миропонимания и ориентирует студента в общественной жизни. Эта функция движется через информационный объем учебных занятий, когда учебный материал излагается эмоционально и опирается зрительное понимание студентов;

5) эмоционально-корректирующая, реализуется через принципы «открытых перспектив» и «победного» обучения и доверительного отношения между обучающим и обучаемым;

б) контрольно-оценочная, проявляется во взаимоконтроле обучающего и обучаемого и в совместном подведении итогов, самоконтроле и самооценке» [85, с.15].

Познавательная деятельность состоит из нескольких видов взаимоотношения:

- *взаимодействие учащихся с учебным материалом, учащихся между собой;*

- *взаимодействие между учителем и учеником.*

Качество указанных взаимоотношений дает основание для желания и готовности обучающихся для получения нового знания и участия в общении на ИЯ. Воспитательно-образовательный процесс существен в том, что он направляется не только для подготовки будущего учителя, но и на формирование его личности.

Исследователи А.А.Бодалев, А.Г.Ковалёв, А.Н.Леонтьев отмечают, что «формирование личности происходит во взаимодействии с другими личностями» [65, с.126]. Поэтому педагогическое взаимодействие как процесс приобретает особую актуальность. «Педагогическое взаимодействие - это деятельность преподавателя и студента, происходящая в рамках воспитательно-образовательного процесса в вузе и направленная на формирование и развитие личности интеллигента и специалиста» [65, с.127]. Проблема педагогического взаимодействия является непрерывным процессом, где формируется комплекс профессиональных и индивидуальных качеств личности студента.

Интерактивную сторону общения можно классифицировать по различным признакам, которые встречается в практике воспитательно-образовательного процесса в вузе. В.А.Кан-Калик выявил «барьеры, снижающие эффективность педагогического общения» в процессе изучения иностранного языка в вузе [91, с.36].

Теперь широко используются термины «интерактивные методы», «интерактивная технология», «интерактивный подход». Они обладают общей

характеристикой «взаимодействие». Слово «интерактивный» показывает нам альтернативность традиционного метода обучения. Технология интерактивного обучения призвана помочь учителю и ученику разобраться в сложных процессах межличностной коммуникации. Эта технология дает способность человеку «принимать роль другого», представлять, «как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия» [113, с.44].

В педагогике понятие «взаимодействие» определяется в качестве основы функционирования и развития образовательных процессов, определения целей, содержания, методов и форм педагогической деятельности, мотивов поведения и движущих сил педагогического процесса. Способность к педагогическому взаимодействию выступает универсальной способностью учителя иностранного языка. Взаимодействие трактуется как целенаправленный педагогический процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками учителя и обучаемых. Педагогическое взаимодействие понимается как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны учащегося [85, с.15].

Многочисленные исследования вопросов взаимодействия культур свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется этнической культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями [90, с.66]. В культурной антропологии эти взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. Этот обмен может

происходить как в политике, так и в межличностном общении людей в быту, семье, неформальных контактах.

Контакты и взаимоотношения между культурами возникают в результате различных причин, перечислять которые можно довольно долго. В современных условиях бурное развитие межкультурной коммуникации происходит в самых разных сферах человеческой жизни: туризме, спорте, военном сотрудничестве, личных контактах и т.д. Происшедшие в последние годы социальные, политические и экономические изменения в мировом масштабе привели к небывалой миграции народов, их переселению, смешению и столкновению. В результате этих процессов все больше людей переступают раньше разделявшие их культурные барьеры. Формируются новые явления культуры, границы между своим и чужим стираются. Возникающие при этом перемены охватывают практически все формы жизни и получают в разных культурах неоднозначную оценку. Эти оценки чаще всего определяются особенностями взаимодействующих культур.

Между культурами существуют значительные различия в том, как и какие средства коммуникации используются при общении с представителями других культур [110, с.55]. Так, представители индивидуалистских западных культур больше внимания обращают на содержание сообщения, на то, что сказано, а не на то, как сказано. Поэтому их коммуникация в слабой степени зависит от контекста. Для таких культур характерен когнитивный стиль обмена информацией, при котором значительные требования предъявляются беглости речи, точности использования понятий и логике высказываний. Представители подобных культур стремятся развивать свои речевые навыки. Такой тип коммуникации характерен для американской культуры. Большинство американцев в повседневном общении используют *small talk* (короткий разговор): они задают друг другу вопросы, на которые не предполагают получить ответы («Как дела?», «Прекрасный денек, не правда ли?» и т.п.). Индивидуализм американской культуры заставляет их высказываться ясно и четко, выдвигать сразу свои аргументы, чтобы вызвать

ответную реакцию у оппонента [110, с. 56].

Что касается коллективистской культуры восточного типа, то при передаче информации люди склонны в большей степени обращать внимание на контекст сообщения, на то, с кем и при какой ситуации происходит общение. Эта особенность проявляется в придании особой значимости форме сообщения, тому, как сказано, а не тому, что сказано. На этом основании коммуникация в условиях восточных культур характеризуется расплывчатостью и неконкретностью речи, избытием приблизительных форм высказывания (типа «вероятно», «может быть» и т.п.). Именно поэтому японцы в деловых взаимоотношениях обычно ведут разговор «вокруг да около», долго рассуждая обо всем, только не об основном предмете общения. Эта стратегия позволяет им лучше узнать о намерениях партнеров, чтобы настроиться на главную тему, либо противостоять, не уронив при этом достоинства своих партнеров.

Большое количество наблюдений и исследований в области межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод, что ее содержание и результаты также во многом зависят от господствующих в какой-либо культуре ценностей, норм поведения, установок и т.д. Во взаимосвязи культуры и коммуникации происходит их взаимное влияние друг на друга. Так, например, в каждой культуре существуют свои представления о вежливости [204, с.207]. В европейских странах, в частности, в Германии и Австрии, если человек получил письменное приглашение на свадьбу или какое-то другое мероприятие, то он обычно по электронной почте или по телефону сообщает о своем участии или отсутствии на этом мероприятии, которое не соблюдается в центральноазиатских странах. Во многих арабских странах считается крайне невежливым спрашивать о чем-то партнера по сделке, если нет уверенности, что он может дать точный ответ. Если американцы прямо говорят, что думают, то для японцев или арабов важно не допустить, чтобы их партнер покраснел из-за того, что у него спросили нечто такое, на что он не смог ответить. Поэтому в Японии, а также во всем

арабском мире считается крайне невежливым однозначно ответить кому-либо «нет». Если человек не хочет принимать приглашение, то он отвечает, что он не знает, поскольку у него много дел. На Западе таким путем также стремятся избежать конкретных ответов, но там все же чаще даются и ожидаются конкретные ответы [110, с. 61]. В азиатских культурах столь прямое поведение может служить причиной прекращения отношений. Но в прямолинейной американской культуре существует табу, запрещающее называть физические недостатки другого человека. Вероятно, это обусловлено постоянным стремлением американцев всегда быть в отличной форме и молодо выглядеть.

Культура не только влияет на коммуникацию, но и сама подвергается ее влиянию. Чаще всего это происходит в процессе инкультурации, когда человек в той или иной форме коммуникации усваивает нормы и ценности культуры. Мы изучаем нашу культуру различными способами, используя для этого различные источники. Например, американский малыш, которому дедушка объясняет, что если тебя знакомят с кем-либо, нужно пожимать руку, формирует свою культуру. Индийский ребенок, растущий в доме, где женщины едят после мужчин, также формирует свою культуру. Еврейский подросток, который служит проводником в церемонии еврейской Пасхи, усваивает культуру своего народа и в то же время участвует в ее развитии и сохранении. Французский мальчик, которому дают сидр за обедом, также усваивает традиции своей культуры. Маленький египтянин, которому объясняют, что поведение его дяди принесло позор семье, формирует ценности и нормы своего поведения. Таким образом, читая, слушая, наблюдая, обмениваясь мнениями и новостями со знакомыми или незнакомыми людьми, мы влияем на свою культуру, и это влияние становится возможным посредством той или иной формы коммуникации.

Одной из важных задач вузов в межкультурном воспитании молодежи становится расширение поликультурных составляющих содержания высшего образования, повышения требований к овладению будущими специалистами мировым культурным наследием и иностранными языками. Владение иностранным языком обеспечивает непосредственный доступ к культуре и социальному опыту других народов, а также предполагает реализацию в процессе обучения диалога культур, открывающего более широкие возможности для межкультурного взаимодействия [63, с.39].

Анализ трудов, посвященных проблеме межкультурного взаимодействия, показывает, что в разное время учеными рассматривались различные аспекты формирования межкультурного взаимодействия подрастающего поколения. Проблемы, связанные с разработкой концептуальных положений организации обучения иностранным языкам, в общем, и профессиональном образовании, рассмотрены в работах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Зимней, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, В. В. Сафоновой и др.

Значение общения, диалогового взаимодействия при формировании поликультурной личности было рассмотрено на основе работ Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, С.Л. Братченко, М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера. Положения М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями - носителями индивидуальной культуры, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других, способствуют наиболее полному пониманию сущности феномена поликультурности.

Говоря о поликультурности как умении вести диалог, понимать человека другой культуры, воспринимать его таким, как он есть, поддерживать его в критической ситуации, а также как о возможности обогащения своей культуры, когда, понимая другого, обогащаешься сам, можно утверждать, что именно поликультурность личности является одним

из эффективных средств противостояния негативным последствиям глобализации, смягчающим фактором глобализационных процессов.

В процессе обучения иностранному языку целесообразно учитывать и последовательно реализовать педагогические условия эффективного межкультурного взаимодействия студентов [56, с. 48]: педагогически целесообразное сочетание систематического формирования мультикультурного сознания студентов с организацией их практической учебной деятельности мультикультурной направленности; преимущественное использование интерактивных методов обучения; реализация междисциплинарной интеграции, обеспечивающей продуктивность процесса мультикультурного воспитания студентов; реализация индивидуального и дифференцированного подходов в воспитании студентов; включение студентов в разнообразную внеаудиторную деятельность мультикультурной направленности.

Мультикультурная личность — это интегративная характеристика личности, которая включает в себя: совокупность таких качеств, как толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность, а так же положительную мотивацию к позитивному сотрудничеству с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, систему мультикультурных знаний и умений, а ее содержание представляет единство и взаимообусловленность личностного, мотивационно-ценностного, информационного, деятельностного компонентов [119, с.25].

В течении многих лет на факультете романо-германских языков ТГПУ им.С.Айни применяется технология межкультурного взаимодействия, который заключается в возможности использования инновационных технологий (дискуссия, «мозговой штурм», групповые проекты, ролевые игры и др.) и форм работы (работа в парах, в группах), позволяющих активно

взаимодействовать студентам друг с другом. На занятиях возникают оптимальные условия для общения студентов в мультикультурной среде, они приобретают опыт позитивного взаимодействия, принятия групповых решений, урегулирования конфликтов ненасильственно. Практическая деятельность по формированию поликультурной личности студентов осуществлялась через чтение аутентичных текстов, выполнение упражнений, решение задач в проектной группе, через общение с носителями языка, взаимодействие студентов друг с другом.

Относительно применения интерактивных методов и форм работы, в процессе межкультурного воспитания студентов мы использовали разнообразные методы обучения. В формировании поликультурного сознания студентов использовались традиционные методы обучения (словесные, наглядные, практические; организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки; объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский и др.). Для формирования у студентов поликультурных качеств, необходимых для позитивного взаимодействия с представителями разных культур, поликультурных умений и навыков нами были использованы интерактивные методы и формы работы, которые имеют выраженную практическую направленность благодаря процессам интенсивного внутригруппового межличностного взаимодействия и взаимовлияния: «мозговой штурм» (атака), работа в группах, ролевая игра, игровые упражнения, разработка проекта, решение ситуационных задач, приглашение визитера, дискуссия, интервью, инсценировка, проигрывание ситуаций и др., а также преимущественно применяли групповые и парные формы работы.

Интерактивный процесс – это цель, направленная на взаимодействие и взаимовлияние участников в педагогическом процессе. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого из участников. Возникает

вопрос: какой же опыт может быть у обучающихся? Учащиеся, живя в обществе, чему-то учатся у него, приобретая определенный опыт, пусть и не всегда положительный. Задача учителя, опираясь на данный опыт, - помочь обучающимся найти себя в обществе.

Интерактивный процесс классифицируется высокой интенсивностью коммуникации, общения, разнообразием видов деятельности и направляет участников осмыслить свою деятельность. По определению С.С.Кашлева данное взаимодействие является как «усиленная целенаправленная деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития» [94, с.103].

Педагогическое взаимодействие исследована М.А.Богуславским, О.Г.Газманом, В.А.Кан-Каликом, А.В.Мудриком, К.Роджерсом, В.А.Сластенином, Г.И.Щукиной и др. Проблема профессионально-культурологического общения необходима для человека в его деятельности, также и для самореализации личности.

На основе различных подходов и сторон в изучении речевого и межкультурного общения посвящены работы исследователей М.М.Бахтина, М.С.Кагана, Б.Г.Ананьева, А.А.Леонтьева, И.А.Зимней, В.В. Сафоновой, В.П.Фурмановой, Г.С.Тер-Минасовой, М.Бирама, Г.Нойнера и т.п.).

Согласно теории А.А.Леонтьева, «для полноценного общения, человеку необходимы такие умения, как быстро ориентироваться в условиях общения, правильно планировать свою речь, выбрать содержание акта общения, найти адекватные средства передачи содержания и обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» [119, с.26].

В связи с этим особую актуальность получила проблема подготовки будущих учителей ИЯ, которые способны жить и вести профессиональную деятельность в ситуации мультикультурной среде.

Поэтому, в образовательном процессе необходимо формировать умения межкультурной коммуникации. В мировой педагогике накоплены

знания для исследования данной проблемы. В трудах И.И.Халеевой, С.Г.Тер-Минасовой, В.В.Сафоновой, Т.Г.Стефаненко, Э.Холла, Г.Фишера, Р.Д.Льюиса и т.п. рассматриваются вопросы и особенности межкультурного общения для формирования эмпатической деятельности, толерантности в взаимоотношении с представителями других национальностей.

Межкультурное общение трактуется, как «функциональное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [191, с.16].

Основываясь на исследовании, мы понимаем, что межкультурная коммуникация – это совокупность способностей осознания и совершения коммуникативных действий в межкультурной среде на достаточно высоком уровне.

Каждый человек по мере того, как он растет, взрослеет, учится, осваивает вербальные и невербальные способы общения, присущих его культуре. Культурное разнообразие оказывает сильное влияние на правила и роли в ситуациях взаимодействия, на эффективность общения, а также на трудности и барьеры в общении. По мнению И.А.Зимней, «трудности общения с этно-социокультурной областью преодолимы при условии, что их специфика осознана и принята человеком, контролирует свое общение и регламентируя его рамками конкретной ситуацией общения» [82, с.22].

Чтобы достичь взаимопонимания, «участники-партнеры межкультурной коммуникации должны понимать социокультурный контекст ситуации и владеть правилами общения, принятыми в другой культурно-языковой общности» [86, с.58].

Основными здесь нам представляются следующие умения:

- «строить свои умения межкультурной коммуникации в условиях реальной жизни;

- стилистически грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме;

- владеть техникой постановки вопросов;

- корректировать и перестраивать свои действия в каждой конкретной ситуации без ущерба для обеих сторон» [87, с.61].

Коммуникативный блок межкультурного взаимодействия знакомит нас с общими психологическими закономерностями общения на иностранном языке, владение техникой и приёмами общения, иметь обратную связь, владеть стратегией и тактикой ведения переговоров, совещаний, консультаций, разрешать конфликтные ситуации профессионального и повседневного характера, владеть культурой профессионального общения, реализовывать нормы этикета в быту и профессиональной деятельности.

Коммуникативный блок имеет следующие умения:

- «вести и поддерживать беседу или переписку на любую тему средствами родного и иностранных языков;

- устанавливать контакты и взаимоотношения с носителями своей и другой культуры;

- извлекать информацию и обмениваться ей;

- понимать собеседника и в случае необходимости влиять на изменение его позиции;

- оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника» [87, с.64].

Данные умения характеризует степень развития у студентов коммуникативных способностей, от которых зависит успешность профессионально-культурологического общения.

Специальные умения межкультурной коммуникации помогают преодолеть:

- «культуроцентристскую позицию и проявление этноцентризма, при которых собственная культура, ценности, обычаи, способы решения проблем рассматриваются в качестве универсальных и единого мироздания, а другая

культура, другие традиции и обычаи воспринимаются как неправильные, как отклонение от нормы или как враждебные;

- субъективные и принципиальные межкультурные барьеры;
- выработке гибкого этноцентризма, когда пытаемся понять и объективно оценить чужую культуру;
- выбор человека в роли посредника между культурами, субъекта диалога культур, т.е. в итоге развиться в "человека мультикультуры";
- сближение взаимодействий родной культуры с чужой культурой» [87, с.65].

Согласно Р.Д.Льюиса, «сближение родной и близкой ей культуры осуществляется более активно, тоже самое должно быть сближение двух противоположных культур» [116, с.68].

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод, что ведущими специальными умениями межкультурной коммуникации являются следующие:

- «проводить сравнительный анализ особенностей своей и чужой культуры;
- критически осмысливать их и тем самым обогащать культуру своей страны и собственный культурный опыт;
- ориентироваться в страноведческих и культурных реалиях;
- адаптироваться к другой стороне без ущерба для собственного достоинства;
- различать межкультурные и псевдоконфликты;
- видеть, распознавать и принимать те культурные навыки, которые определяют поведение партнёра;
- разрешать актуальные и предотвращать потенциальные недоразумения и конфликты, возникающие на межкультурной основе» [87, с.66].

Блок специальных умений межкультурной коммуникации определяет путь к взаимопониманию с зарубежными партнёрами, развивает эмпатию и

межкультурную восприимчивость, способствует слаженной работе совместных образовательных учреждений и международных команд.

Рефлексивные умения межкультурной коммуникации характеризуют другую сторону, которая представляет наибольшие трудности для общающихся. «Под рефлексивными умениями межкультурной коммуникации принято понимать индивида, как он воспринимается своим партнёром по межкультурному общению» [184, с.19].

Эти компоненты требуют особого внимания в процессе формирования умений межкультурной коммуникации. Они позволяют анализировать собственную линию поведения и корректировать ее в случае необходимости.

Исходя из опыта нашей работы в педагогическом вузе, мы обратили внимание на основные умения для бесконфликтного и продуктивного межкультурного общения студентов в сфере межкультурной коммуникации, и выделили следующие умения межкультурного общения:

- «воспринимать и понимать феномены собственной и другой культуры;
- проводить сравнительный анализ особенностей своей и другой культуры;
- ориентироваться в страноведческих и культурных реалиях;
- видеть, распознавать и принимать те культурные навыки и причины, которые определяют поведение иностранных партнёров;
- адаптироваться к другой стороне без ущерба для собственного достоинства;
- рефлексивные умения межкультурного общения» [192, с.114].

Поиск идей в исследуемой проблеме убедил нас в необходимости применить совокупность подходов: культурологического, личностно-деятельностного, социокультурного и контекстного. Эти подходы необходимы в процессе формирования умений межкультурной коммуникации у будущих учителей ИЯ.

В психологии взаимодействие – это «уточнение самого понятия «взаимодействие»; выделение компонентов его структуры и содержания; определение его места в развитии психических процессов индивида. Взаимодействие рассматривается в психологии как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом. Взаимодействие выступает основой любой деятельности. Вербальное общение есть специфическая форма взаимодействия людей. Психологические исследования показывают генетическую связь понятий «общение», «деятельность», «взаимодействие» и одновременно доказывают их не тождественность друг другу» [61, с.17].

В педагогике понятие «взаимодействие» - это «основы функционирования и развития образовательных процессов, определения целей, содержания, методов и форм педагогической деятельности, мотивов поведения и движущих сил педагогического процесса. Взаимодействие трактуется как процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками учителя и обучаемых. Педагогическое взаимодействие понимается как постоянное осуществление коммуникативных действий учителя с целью вызвать соответствующую реакцию со стороны учащегося» [63, с.38].

Определяя специфику педагогического взаимодействия в мультиэтнических условиях, мы установили, что основой взаимодействия преподавателя и студента является социальный контакт и обладает на этой основе его главными признаками и ведущими принципами. «Специфика педагогического взаимодействия преподавателя и студентов прослеживается при сопоставлении авторитарной парадигмы и современных педагогических технологий. В качестве основных специфических черт целесообразно выделять его диалогичность и субъектность. Диалог выступает ядром педагогического взаимодействия. Под субъектностью понимается способность личности быть

носителем воли, отношений; отдавать себе отчет в своих действиях; быть стратегом своей жизни; осмысливать связи с другими людьми» [21, с.284] .

Нам представляется, что для продуктивного взаимодействия учителя и обучающихся в процессе изучения ИЯ сужественны следующие деятельности:

- «учащиеся принимают активное участие в процессе обучения, испытывают потребность в общении на иностранном языке;

- учащиеся вовлечены в решение задач, в результате чего появляется чувство удовлетворенности от учебной деятельности;

- вовлекается личностный опыт учащихся, когда их просят поделиться своим мнением, чувствами, опытом;

- поощряется групповая работа, стимулирующая активность, инициативность и креативность;

- роль учителя различна в зависимости от задачи на каждом этапе урока (организатор, координатор, консультант, фасилитатор)» [131, с.51]. В конечном итоге обучение приобретает продуктивный эффект.

Таким образом, целенаправленное продуктивное взаимодействие учителя и учащихся реализует коммуникативный и творческий потенциал учителя и учащихся, накопленный опыт коммуникативной деятельности и использования иностранного языка всеми способами общения.

Согласно А.А. Бодалева, «коммуникативное ядро личности выступает как психологический феномен, который позволяет выделить основу личности, реализующуюся в общении. Стиль общения определяет личностные качества, которые входят в коммуникативное ядро. В процессе развития происходит изменение личностных качеств. Поэтому в процессе профессиональной деятельности развивается коммуникативное ядро личности и влияет на процесс и результат этой деятельности» [28, с.84].

Нам представляется, что для подготовки студентов к продуктивному взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации нужно

совершенствовать у преподавателя коммуникативное ядро личности, чтобы он представлял в студенте личность, столь же значимую, как и он сам.

Особое внимание для повышения эффективности взаимодействия, рассматриваются коммуникативные приспособления в профессионально-культурологическом общении. Именно они играют важную роль, «поскольку педагогические ситуации стремительно развиваются и эффективность управления во многом зависит от умения педагога находить и «прилаживать» приспособления для общения» [28, с. 86].

Таким образом, для организации продуктивного взаимодействия необходимы определенные коммуникативные средства. К ним относятся:

- «мускульная мобилизованность, которая необходима в начальной стадии любого педагогического взаимодействия и помогает педагогу занять активную позицию в общении;

- инициативность учителя;

- удержание инициативы в общении;

- управление инициативой» [28, с.87].

Использование данных средств способствует продуктивному взаимодействию учителя и учащихся в процессе обучения профессионально-культурологического общения. Продуктивное взаимодействие предполагает и высокую профессиональную культуру педагога, профессиональное управление своей коммуникативной деятельностью.

Согласно Н.Д. Гальсковой, для эффективного взаимодействия учителя и учащихся важны такие технологии обучения:

- «создавать атмосферу, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и свободно и желание использовать иностранный язык;

- затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулировать его речевые, когнитивные и творческие способности;

- создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой;

- предусматривать различные формы работы в классе, стимулировать активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.» [49, с.92].

Как считает Дж. Шейлз, «преподаватель иностранного языка должен быть:

- управляющим;
- человеком, облегчающим изучение языка;
- соучастником;
- посредником;
- мотивирующим;
- советчиком / экспертом;
- ободряющим;
- источником идей;
- человеком, обеспечивающим обратную связь
- благодарным слушателем;
- наблюдателем / наставником;
- исследователем;
- терпеливым человеком [214, с.74].

Согласно Дж. Шейзлу, «обучаемые должны брать на себя долю ответственности за обучение, взаимодействовать друг с другом и с преподавателем для расширения умений и знаний. Как следствие, хороший ученик готов:

- общаться при любой возможности;
- активно вовлеченным в процесс обучения;
- идти на компромиссы;
- делиться знаниями, опытом, чувствами;
- уважать индивидуальность других людей;
- обсуждать проблемы;
- совместно принимать решения;
- оценивать свою работу и общий прогресс в овладении языком» [214, с.76].

По мнению А.А.Алхазидшвили, «некоторые профессиональные качества учителя должны быть на фоне демократического стилиа взаимодействия. Среди них:

а) умение педагога становиться равноправным собеседником своих учеников;

б) умение изображать интерес к возникшей теме беседы, если даже она его не интересует (обладание определенной долей артистизма);

в) умение поддерживать разговор» [10, с.65].

В период обучения в вузе студенту важно получить практику продуктивного взаимодействия с преподавателем. Ведь специфика обучения иностранному языку в вузе такова, что любой метод используемый преподавателем на занятиях - это инструмент подготовки будущих учителей к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения.

Эффективность в обучении ИЯ заключается не только в совместном согласованном взаимодействии преподавателя и студентов, но и взаимодействие их личностей и взаимопонимания. Иногда бывает так, что в случае хорошего профессионализма учителя ИЯ, его работа получает минимальный эффект, потому, что между ним и обучающимися не складываются отношения. Различают «следующие виды педагогических взаимодействий:

- отношения воспитателей и воспитанников
- отношения со взрослыми и сверстниками
- отношения воспитанников с предметами материальной культуры
- отношения к самому себе» [63, с.41].

Особенностью взаимодействия субъектов является преобразование позиций личности в отношении к усвоенному содержанию и собственным взаимодействиям. Изменение позиций личности выражается переходом студентов на новый уровень усвоения и формам взаимодействия с преподавателем и студентами. Система взаимодействий преподавателя со студентами определяет характер взаимодействий студентов друг с другом.

Продуктивное взаимодействие обеспечивает в процессе обучения «координацию действий, взаимопомощь, поддержку друг друга, отношения на основе доверительного сотрудничества» [84, с.108].

В начале работы с экспериментальными группами было проведено анкетирование для определения мотивации студента к учёбе в вузе. Также тестирование для выявления уровня знаний по предмету. Одновременно проводились тренинги по организации педагогического общения и установлению психологически-комфортного климата в группах. Был разработан примерный план организации педагогического взаимодействия преподавателя иностранного языка с будущими учителями ИЯ.

При подведении итогов выяснилось, что экспериментальная группа 1 (ЭГ1) имела высокую мотивацию к процессу изучения иностранного языка. В то же время участники студенческого коллектива имели ровные межличностные отношения. В группе выявилось два чётко выраженных лидера: аффективный и функциональный. Экспериментальная группа 2 (ЭГ 2), напротив, оказалась коллективом сплочённости, психологический климат и настрой участников располагает к педагогическому общению. В группе также обозначились два лидера.

В результате были выработаны две стратегии поведения, а именно: в ЭГ1 больше внимания уделялось процессу изучения иностранного языка, предлагался большой объём информации по различным аспектам иностранного языка, традиционным формам работы (чтение, перевод, пересказ). В ЭГ акцентировали на развитие навыков говорения и общению. В работе были использованы диалоги, беседы, творческие задания.

Результаты организации взаимодействия преподавателя и студентов стала быстрая адаптация студентов к учебному процессу вуза. В начале этапа студентами ЭГ1 и ЭГ2 был проведён конкурс-соревнование со студентами групп с двумя иностранными языками. Успешной оказалась и сдача первый, второй рейтинги и итоговой экзаменационной.

Третий этап способствовал адаптации студентов и раскрыть индивидуальные особенности каждого и мотивировал к изучению иностранного языка. Традиционным для второго семестра (третьего этапа) является участие во вузовской олимпиаде по английскому языку, в которой студенты ЭГ1 и ЭГ2 приняли активное участие.

На третьем этапе проводится лингвострановедческая подготовка студентов. Начинается переход от коллективных видов работы к индивидуальным. Но, педагогического общения остаётся актуальным для студентов и преподавателя для эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Четвёртый и пятый этапы являются важными и сложными. Студенты на третьем курсе уже чётко представляют себе процесс обучения в вузе. У многих складываются негативные стереотипы поведения: исчезает активность во время занятий, учащаются пропуски, ухудшается дисциплина, снижается мотивация к учёбе. Такая картина была характерна для контрольной группы. В ЭГ1 и ЭГ2 изменения также произошли, однако в более мягкой форме. Рабочая атмосфера в ЭГ1 стала более насыщенной, напряжённой. Студенты занимались наиболее обособленно, предпочитали индивидуальные формы работы. В ЭГ2 студенты испытывали потребность в межличностном и педагогическом общении, взаимоотношения становились более ровными и стабильными.

При подведении итогов курса был проведён "круглый стол" по проблеме изучения английского языка будущими учителями, роли педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Анализ результатов был оценен экспертами и была выявлена самооценка студентов.

Таблица 2

Оценка развития уровней педагогического взаимодействия преподавателя и студентов контрольной и экспериментальных групп в ходе опытно-экспериментальной работы (самооценка студентов)

Группы	ЭГ1		ЭГ2		КГ	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Эксперименты // Уровни						
Знание студентов	56,4	74,3	71,2	86,8	44,3	55,7
Мотивации студентов	57,1	75,2	73,3	86,9	43,2	54,3
Готовности студентов к пед.общению	57,4	75,8	73,4	86,7	43,1	53,2
Потребности студентов к пед.общению	56,5	76,2	74,1	86,4	42,3	51,2
Удовлетворенности психологическ. климатом в коллективе	56,7	76,3	74,3	86,6	42,5	52,6
Профессиональная компетентность преподавателя	56,8	76,9	74,7	86,9	43,2	52,2

Данные таблицы свидетельствуют о влиянии педагогического взаимодействия на эффективность воспитательно-образовательного процесса на занятиях. Причём в ЭГ1 значительно выросли показатели аспектов, связанных именно с учебной деятельностью. В ЭГ2 процесс педагогического взаимодействия явился более эффективным, так как успешность учебной деятельности студентов повысилась. Вместе с тем удовлетворённость преподавателя профессиональной деятельностью и потребность во взаимном общении в ЭГ2 выше, чем в ЭГ1.

Данные опытно-экспериментальной работы подтвердили правомерность создания интегративной модели педагогического взаимодействия.

Как показывают данные таблиц 2 и 3, в контрольной группе уровень возрос незначительно, тогда как в экспериментальных группах 1 и 2 он стал достаточно высоким. По проведённому исследованию можно судить об эффективности разработанной программы.

Оценка развития уровней педагогического взаимодействия преподавателя и студентов контрольной и экспериментальных групп в ходе опытно-экспериментальной работы (оценка экспертов)

Группы	ЭГ1		ЭГ2		КГ	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Эксперименты // Уровни						
Знание студентов	52,2	66,3	65,4	82,3	32,1	36,4
Мотивации студентов	52,3	62,4	66,2	82,4	34,2	37,3
Готовности студентов к пед.общению	53,2	63,1	66,3	82,5	33,1	37,4
Удовлетворенности психологическ. климатом в коллективе	54,3	64,4	66,5	82,9	34,1	37,4
Профессиональная компетентность преподавателя	54,7	64,9	66,8	83,4	34,2	37,9

Таким образом, рассматривая педагогический процесс с точки зрения социально-психологического продуктивного взаимодействия дает основание поставить вопрос о подготовке будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе межкультурной коммуникации.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Привлечение студентов к искусству профессионально-культурологического общения в ситуации мультиэтничности способствует развитию активности, инициативности и эффективно отстаивать личные интересы, используя речь. На наш взгляд, решая данную проблему существенно использовать иностранный язык в качестве средства формирования умений профессионально-культурологического общения.

Личность и профессиональная компетентность специалиста есть "совокупный продукт" всех педагогических систем, действующих и взаимодействующих в высшей школе. Каждая из них, выполняя свое специальное назначение и формирует личность студента как будущего педагога. Поэтому ведущая роль в частности роль иностранного языка, в этом процессе несомненна.

Необходимо учесть и то обстоятельство, что при овладении тем или иным языком, индивид социализируется, становится членом соответствующего социума. Лишь овладев родным языком, человек социализируется в пределах своего народа, своей нации. Овладев языком межнационального общения, индивид социализируется в рамках соответствующего межэтнического мегасоциума.

Педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт преподавателя и студентов, вследствие которого проявляются двухсторонние изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие - это педагогический процесс, который является специально организованным взаимодействием педагогов и обучаемых с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение, как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Проанализировав современное состояние подготовки будущих учителей ИЯ в ситуации вузовского образования, отметим, что в КТГУ по сравнению с ТГПУ усиление педагогической подготовки будущих учителей происходит за счет снижения уровня их общефундаментальной подготовки. Данный факт подтолкнул к мысли о том, что наиболее эффективным средством улучшения профессионально-педагогической подготовки и компетентности студентов - будущих учителей ИЯ является использование специальных дисциплин, содержащих неисчерпаемые резервы совершенствования этой подготовки.

Под формой организации процесса обучения специальным дисциплинам на факультетах иностранных языков необходимо понимать коллективную или индивидуальную деятельность студента для взаимодействия с объектом деятельности и познания. При таком подходе практические занятия с немногочисленной группой студентов станут эффективной формой достижения конечного результата обучения для передачи и усвоения знаний, профессиональных умений и навыков.

Анализ сетки часов и структуры учебного плана лингвистических специальностей указанных высших учебных заведений выявил следующие его особенности:

- на дисциплины психолого-педагогического цикла (психология, педагогика, методика преподавания иностранного языка) приходится 3-4% всего учебного времени (из них до 60% часов отводится на лекционные курсы); их изучение начинается в IV-V семестрах;

- изучение специальных дисциплин начинается уже на I курсе; на их долю приходится до 70 % учебного времени.

Формы и методы проведения занятий по этим дисциплинам дают возможность целенаправленно уже с первого семестра формировать у студентов качества, присущие учителям с высоким уровнем педагогической компетентности.

В работе рассмотрены возможности лекционных, практических и семинарских занятий по ряду предметов специальности «Учитель иностранного языка» в формировании факторов, обеспечивающих высокий уровень педагогической компетентности у студентов педагогического университета - будущих учителей. Для реализации выбранных творческих методов была разработана инновационная структура проведения занятий, благодаря которой студент непосредственно взаимодействует с учебной информацией, самостоятельно производит ее анализ и синтез, обобщает полученные знания, ищет пути их реализации на практике. В результате организации подобной деятельности преподавателем, студент оперирует

объектом познания, что позволяет сформировать у него способность к самообразованию, самовоспитанию, самоорганизации и самодисциплине. Подобная структура занятий должны, на наш взгляд, повлиять на учебную успеваемость студента, привести к более высокому уровню сформированности у него методической компетенции.

ГЛАВА ВТОРАЯ

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МУЛЬТИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1. Модель формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в социокультурных условиях

Модель формирования профессионально-культурологического общения обладает огромным потенциалом для осознания культурного поведения в общении, формирует знания об особенностях другой культуры. На основе сравнения собственной культуры эта модель анализирует иноязычную действительность и ее поведение и способствует совершенствованию культурно-языковой личности и диалога культур как конечной цели.

Личностное развитие учащегося в формировании психологической структуры определяет структуру и основную категорию методики учебной деятельности обучения иностранному языку.

Объектом обучения является индивидуальная речевая деятельность. Речевая деятельность формируется в умении формировать внутренний речевой механизм и развитие речевой способности. Основным механизмом речевой деятельности является развитие и формирование коммуникативно-познавательной потребности через переживания интереса, и развитие улучшения результатов деятельности (потребности достижения). Для индивидуального опыта ученика в формировании внутренней структуры речевой деятельности важно развитие речевое взаимодействие с преподавателем, гуманистическое отношение к ученику, создать сложную интеллектуальную ситуацию, где мыслительное и речевое содержание будут способом решения в учебной задачи. Также необходима организация рефлексии учеником собственного уровня знаний, умений, и осознания

недостатка в знаниях, способах действия, вызывающего понимание причины затруднения.

Как известно, языковое поликультурное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также *формирования активной жизненной позиции и умений* в межкультурном взаимодействии с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур [191, с. 18].

Применение приемов диалога культур способствует установлению определенной эмоциональной атмосферы взаимопонимания и взаимоуважения, благоприятной для обучения, выстраиванию субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентов, активизирующих личностный потенциал последних, развитию коммуникативных компетенций студентов, позволяя сформулировать и выразить свою точку зрения по тому или иному поводу [226, с.34]. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования нового поколения [3] отмечается новые виды деятельности, к которым готовят выпускников вуза, - коммуникативная и проектная. Будущие учителя иностранного языка (ИЯ) должны быть способны осуществлять коммуникации на различных уровнях своей деятельности, определять содержание своей будущей профессиональной деятельности, пополнять свои профессиональные знания, стремясь к личному и профессиональному самосовершенствованию. Переход к новым образовательным стандартам знаменует прежде всего изменение привычных образовательных практик, поиск новых приемов подачи материала, новых подходов к усвоению материала, нацеленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Компетентностный подход также предполагает значительно большую степень активности студента в организации процесса обучения.

С 2010 года при кафедре действует научно-исследовательский кружок для студентов по проблеме «Межкультурная коммуникация». Руководителем кружка является старший преподаватель Нурова З.С. Основными направлениями исследовательских интересов студентов являются:

- особенности межкультурного взаимодействия в многонациональных классах и многонациональных группах подростков [4, с.39]: студенты проводят тренинги, классные часы, внеклассные мероприятия в школах г. Душанбе во время педагогических практик, а также внеурочные мероприятия в многонациональных учебных группах. Результаты этих мероприятий обсуждаются, затем разрабатывается программа работы, и повторно проводятся тренинги. Опыт проведения мероприятий и тренингов с подростками студенты отражают в курсовых и выпускных квалификационных работах.

- формирование толерантности к культурным различиям в студенческой среде [190, с.16]. В настоящее время во многих вузах РТ особое внимание уделяют вопросам межэтнического согласия, толерантности и борьбы с ксенофобией. Негативные проявления в межнациональном взаимодействии во многом обусловлены недопониманием. Если дать людям возможность поближе познакомиться и узнать друг друга, негативных проявлений станет меньше. Будет понятно, что рядом с нами такие же люди, как и мы, с теми же человеческими качествами.

В ТГИЯ имени С.Улугзаде проводятся Фестивали языков. Целями фестиваля являются: знакомство с многообразием и уникальностью языков мира, народов и культур; стимулирование интереса к иностранным и национальным языкам; пропаганда интернационализма, дружбы между народами; привлечение внимания к языковой проблеме в современном мире и способам ее решения.

Участниками фестиваля являются профессиональные преподаватели вузов, иностранные студенты, обучающиеся в г. Душанбе, другие носители языка. Целевая группа фестиваля – школьники старших классов, студенты и

все, кто интересуется иностранными языками, культурами народов мира, вопросами межнационального взаимодействия.

Ежегодно на фестивале представляются более 20 языков мира и их культур, в том числе английский, немецкий, французский, таджикский, персидский, дари, русский, узбекский и другие. В процессе репетиций и самого мероприятия ребята не только знакомят друг друга с духовным наследием своих народов [63, с.39], они ближе знакомятся друг с другом, что тоже является немаловажным фактором в воспитании толерантности, уважения к культурам других народов.

Например, Фестиваль национальных традиций, был посвящен в марте 2011 г. традициям празднования Навруз в разных странах мира. С теплыми и искренними поздравлениями и с рассказом о собственных традициях празднования Навруза и Нового года выступили также группы студентов из КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ. Самыми маленькими участниками фестиваля стали приглашенные ученики средней общеобразовательной школы № 89 г. Душанбе, которые очаровали присутствующих трогательным и по-детски непосредственным исполнением традиционных песен на английском, немецком, таджикском, узбекском и русском языках.

На протяжении многих лет КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ посещают иностранные коллеги с целью чтения лекций и проведения семинаров для студентов в рамках существующих соглашений о сотрудничестве. Большинство мероприятий межкультурного характера, в котором участвуют и другие вузы РТ, проходит в ТГПУ.

Таджикские студенты, ознакомившись с германскими преподавателями, побывавшими в ТГПУ и студентами, изучающими таджикский язык, рассказывают об истории университета, о достопримечательностях г. Душанбе, о таджикских ритуалах. Затем обычно проводятся совместные вечера, конкурсы, спортивные состязания и т.д. Такие встречи оказывают позитивное влияние на формирование доброжелательного отношения к носителям изучаемого языка, расширяют

кругозор таджикских и иностранных студентов, способствуют преодолению языкового и культурного барьеров в общении и способствуют укреплению дружбы между таджикской и немецкой молодежью и укреплению мира в РТ.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что внеаудиторная работа - это планомерная и целенаправленная работа преподавателя, куратора, которые вместе идут к решению единой задачи: помочь студенту безболезненно включиться в иную культуру через позитивное восприятие языка и культуры и их носителей, понимание менталитета, национальных обычаев и традиций, межличностных взаимоотношений и т.д. Хотелось бы, чтобы студенты, обучающиеся в вузах РТ иностранному языку и культуре, нашли подтверждение словам М.М. Бахтина: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [19, с.47].

Таким образом, внеаудиторные мероприятия, связанные с профессиональной деятельностью, имеют соревновательный характер и проводятся в рамках наибольшего приближения студента к реальным условиям профессиональной деятельности: конкурс «Лучший по профессии», олимпиады по немецкому языку, викторина «Немецкоязычные страны» и др., в ходе внеаудиторных мероприятий таджикские студенты овладевают основами немецкого языка и знакомятся с элементами культурного наследия, ритуалами, традициями и обычаями страны изучаемого языка.

Процесс формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в мультикультурных группах рассматривается нами на примере отделений иностранных языков КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ. Мы выделили три этапа реализации модели:

- 1) культурное самоопределение студента;
- 2) овладение им культурой страны изучаемого иностранного языка;

3) диалог изучаемых культур в процессе обучения ИЯ.

Для каждого из этапов в исследовании были выделены задачи. Для первого этапа ими являются: а) осмысление студентами культур, существующих в рамках «родного» пространства; б) анализ существующих стереотипов о родной культуре; в) определение студентами своего места в спектре культур.

На втором этапе студенты осваивают культуру изучаемого иностранного языка. Этот этап анализирует начальный уровень культуроведческих знаний студентов отделений иностранных языков и вводится дополнительная культуроведческая информация.

Для определения уровней сформированности исследуемых умений разработали критерии её оценивания (культурологический, коммуникативный, профессиональный, личностно-ценностный) и соответствующие им показатели.

Показателями культурологического критерия определялись следующие:

- знания реалий страны, обычаев, традиций страны изучаемого иностранного языка;
- владение основными культурологическими знаниями; знаниями лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики;
- умения систематизировать культуроведческую информацию и сопоставлять факты культурологической действительности страны изучаемого иностранного языка и родного языка.

Показатели коммуникативного критерия состоят из:

- знания норм и правил коммуникации;
- знания невербального поведения представителей изучаемого иностранного языка;
- умения представлять родную культуру.

Показателями профессионального критерия являются следующие:

- владение методикой обучения иностранному языку в средних общеобразовательных учреждениях РТ (умения планировать учебный процесс, использовать на уроках по иностранному языку культурноориентированные формы и методы работы);

- знания о современной философии и политике образования в РТ и в странах изучаемого иностранного языка;

Личностно-ценностный критерий представляет следующие показатели:

- стойкий интерес к традициям, культуре своего народа и других народов;

- личность будущего учителя направлена на создание условий для реализации мультикультурного образования в средних общеобразовательных учреждениях РТ;

- уровень эмпатии и толерантности студента.

Выделение критериев в формировании умений профессионально-культурологического общения будущего учителя ИЯ средних общеобразовательных учреждениях РТ охарактеризовало уровни: начальный, средний и продвинутый.

Начальный уровень – это минимальный уровень для удовлетворения элементарных коммуникативных потребностей в культурологических ситуациях и повседневном общении. Обучающихся ограничиваются репродуктивными видами деятельности, удовлетворяются лишь данными преподавателем образцов. Они не очень активны, безинициативны, не участвуют в общении и обсуждении культурологической проблемной ситуации. Эти студенты проявляют пассивность, их отношение в процессе формирования умений профессионально-культурологического общения и к изменениям, которые происходят в учебном процессе, отмечается негативно.

Средний уровень отличается репродуктивно-творческим характером деятельности обучающихся в процессе занятий и во время самостоятельной деятельности. Будущие учителя ИЯ могут применять полученные знания на

практику, для приобретения культурологических информации эффективно используют дополнительные источники

Продвинутый уровень – это когда, у студента сформирована достаточные умения и навыки работы с культуроведческим материалом, необходимая языковая компетенция, как по первому, так и по второму ИЯ, либо по родному (таджикскому) языку; у него достаточный тематический материал культурологического характера чтобы работать учителем ИЯ в среднем общеобразовательном учреждении; чтобы в дальнейшем самосовершенствоваться он может использовать свой языковой потенциал. Используя свою творческую деятельность, он может провести не только анализ, сравнение, синтез и интерпретацию информации, но и донести её до учеников.

В результате рефлексии, обучающиеся осознает цель действия, получает учебную задачу, чтобы выйти из состояния интеллектуального затруднения. Это является вторым компонентом учебной деятельности. Он изучает способов действий, являющиеся способом решения учебных задач. Так он вступает в третий компонент учебной деятельности, т.е. решения учебной задачи. Четвертый компонент - это контроль преподавателя, переходящий в самоконтроль обучающихся. Пятый компонент состоит из оценки, вступающая как внутренняя самооценка для контроля и усвоения речевого действия. Будущий учитель сознательно дает оценку успешности решения коммуникативных задач, потому что эти показатели существенны для определения качества умений профессионально-культурологического общения. В высказывании обучающиеся, его речевая деятельность, определяется уровень сформированности умений по показателям профессионально-культурологического общения. Это характеризует способы речевого высказывания, выраженное в осмысленности, информативности, связанности, логичности и краткости. Формирование самооценки проявляется на основе ответной речевой деятельности собеседника.

Когда происходит структурная организация учебной деятельности, она способствует формированию внутренней структуры речевой деятельности. Это является основной категорией методики - «учащийся как субъект учебной деятельности». Данная категория может раскрываться вторым принципом личностно-деятельностного подхода к обучению.

Второй принцип - управление умением речевого высказывания. У студента формируются умения управления умениями планирования, осуществления контроля речевой деятельности по содержанию и форме в соответствии с ситуацией общения.

Третий принцип - целенаправленное усвоение языковых категорий и речевых способов реализуется, когда формируется внутренняя структура речевой деятельности, т.е. когда сформированы у студента умения способов отбора языкового средства для смыслового высказывания, самоконтроли и формы его выражения.

Критериями умений профессионально-культурологического общения являются показатели текстового высказывания, состоящее из смыслового содержания и объема, в которых существенны умения владеть языковой системой как средством и речью как способом формирования и формулирования мысли.

Как четвертый принцип, для реализации личностно-деятельностного подхода, выступает организация предметного содержания учебного текста как опора необходимой для формирования речевого высказывания.

Пятый принцип субъектно-субъектного направления в сотрудничестве учителя и ученика реализуется технологиями обучения, комплементарным методам учения, т.е. способами сознательного формирования индивидуального опыта, на основе третьего типа учения в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Шестой принцип – это взаимодействие со студентами на основе гуманистических отношений. Согласно гуманистической системы условие обучения означает такую ситуацию, в которой осуществляется безусловное

принятие студента как личности (в терминах К.Роджерса), реализации речевого взаимодействия, коммуникативных формулировок заданий, коммуникативного метода исправления ошибок.

Седьмой принцип представляет способы обучения ИЯ и формы речевого взаимодействия, которые способствуют формированию студента как личность в учебном сотрудничестве с учителем.

Рассмотрев различные подходы к формированию умений профессионально-культурологического общения, были определены следующие ее функции у студента вуза - будущего учителя, которые, как показало наше исследование, наиболее ярко отражают ее содержание:

- ценностно-смысловая - выражается в осознании студентом своей будущей профессиональной деятельности как ценности;
- информационно-коммуникативная - связана с созданием информационного потока в процессе взаимоотношений субъектов образовательного процесса и умением предоставить информацию в доступном виде; речевой культурой будущего учителя и его научной компетентностью. Данная функция обуславливает развитие социально значимых связей в коллективе и умения адекватных взаимоотношений;
- креативно - прогностическая - отражает умения рефлексировать свою педагогическую деятельность, выстраивать перспективу на ее совершенствование.

Анализ педагогической литературы по теме исследования позволил нам выявить факторы, влияющие на формирование умений профессионально-культурологического общения студентов в социокультурных условиях:

- объективные - действуют извне, изменяют деятельность специально и не зависят от него (политические, социальные, экономические);
- субъективно-объективные - связаны с организацией деятельности студента, его местом в иерархической структуре управления, традициями, условиями осуществления деятельности, её технической оснащённостью;

- субъективные - обусловлены личностными качествами будущего учителя ИЯ, его мотивацией, направленностью, способностями, компетентностью и творчеством.

Изучение социокультурного процесса в РТ, в частности, в Горно-Бадахшанской области РТ в исторической ретроспективе ставит вопрос о координации историко-этнологической и социально-антропологической проблемы исследования с целью интеграции, использования комплексной методики изучения процесса их этнического и социального характера, изучения историю и культуру Горного Бадахшана. Этот вопрос, главным образом связан с проблемами социокультурной адаптации обучающихся из Горного Бадахшана и межэтнического взаимодействия со учащимися из других областей Таджикистана при обучении иностранному языку. Так, например, киргизы из Мургаба являются животноводами, а киргизы из Джиргиталия занимаются животноводством и картофелеводством. В такой ситуации перед исследователем встает новая задача проведения комплексных исследований социальных практик и этнокультурных процессов в Горном Бадахшане в плане умения культурологического взаимодействия молодежи в мультиэтнической среде. В таких случаях стереотипы сыграют важную роль. Они могут быть полезными или вредными в процессе межкультурного общения. Существенным представляется изучение проблемы культурологического общения мультиэтнических представителей (узбеки, ургутцы, лакайцы, карлуки, барласцы, киргизы, туркмены, татары и др.), которые компактно проживают с таджикским населением или находятся с таджиками в смешанном браке, когда их дети учатся в общеобразовательных учреждениях.

Как известно, у студентов в сравнении с учащимися контекстная речь развивается в условиях учебного процесса быстрее, чем ситуативная. Новая и интересная информация вызывает потребность высказаться, выразить свое отношение, обсудить с коллегами, а это создает ситуацию естественной коммуникации. Поэтому ситуации общения в нашем исследовании

моделировались на основе социокультурно направленных текстов [118, с.96]. Они интересные для всех студентов в учебной группе, в отличие от узко специализированных текстов, неинтересных и непонятных всем обучающимся в группе. Объединяющей всех общей темой была выбрана тема «*Бохтар – многонациональный город*», которая реально востребована в профессиональной деятельности обучающихся. В рамках данной темы мы объединили несколько «подтем», представляющих социокультурный интерес для всех обучающихся и подходящих для формирования межкультурной компетенции.

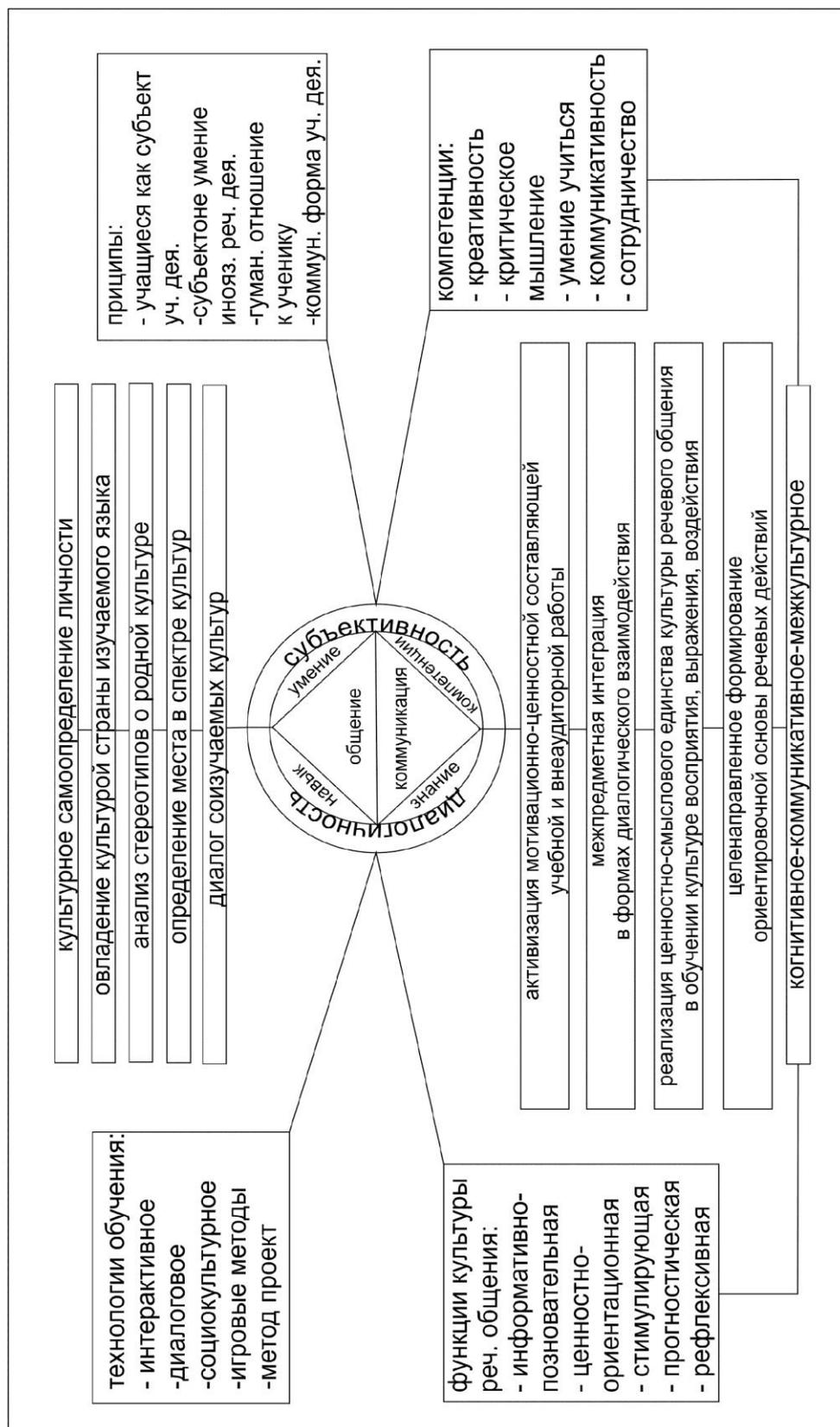
Преимущества такого моделирования заключаются в следующем:

- во-первых, появляется интерес, который поддерживает внутреннюю мотивацию;
- во-вторых, создается возможность объединить всех обучающихся в группе, в том числе и преподавателя как непосредственных участников общения;
- в-третьих, достигается естественность и свобода общения, что невозможно в рамках узких специализаций обучающихся;
- в-четвертых, снимаются психологические и языковые барьеры, что должно значительно облегчить выход на реальное общение.

Основанием для введения профессионально-культуроведческого анализа послужило то, что большинство допускаемых ошибок носит социокультурный характер. Для реализации личностно-деятельностного обучения была проведена важная предварительная работа по выяснению основных жизненных факторов, влияющих на процесс формирования умений профессионально-культурологического общения. Особенный интерес для нас представляли образовательные потребности и мотивы будущих учителей, а также такие индивидуально-психологические особенности, как:

- общительность;
- эмоциональная устойчивость;
- особенности учебного стиля.

Модель формирования умений профессионально-культурологического общения



С целью выяснения вышеизложенных факторов, проводились анкетирование, беседа, тестирование, наблюдение. Индивидуально-психологические особенности определялись по тесту Р.Кэттелла.

Опытное обучение включало типовую учебную программу и дополнялось задачей для формирования умений профессионально-культурологического общения. Также с использованием специально разработанных трех серий упражнений, через учебные темы, включающие лингвосоциокультурный материал, представляющий интерес будущим учителям иностранных языков [174, с.143].

На первом этапе давались задания на выполнение репродуктивных упражнений: повторение диалога, подстановка отсутствующей или ответной реплики, использование готовых речевых формул, задач и ситуации общения. На данном этапе проводился сравнительно-сопоставительный лингвистический анализ на уровне слов, словосочетаний и предложений. Профессионально-культурологический анализ необходим для расширения социокультурных фоновых знаний.

На втором этапе обучающимся давались ситуация высказывания. Нужно было самим найти соответствующее содержание и форму высказывания. На данном этапе проводился профессионально-культурологический анализ с целью повышения культурно-прагматической компетенции.

На третьем этапе (продуктивно-творческом) давалась только ситуация общения. Обучающийся «сам должен был принять решение о необходимых речевых действиях. Этот этап был направлен на правильное самостоятельное применение социокультурных фоновых знаний и умений, в ситуациях общения» [22, с.15].

Эффективность реализации личностно-деятельностного подхода к формированию умений профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в социокультурном плане обеспечивают следующие педагогические условия:

- активизация мотивационно-ценностной составляющей учебной и внеаудиторной работы на основе овладения способами речевого общения;
- межпредметная интеграция, предполагающая целенаправленную, систематическую работу преподавателя по обеспечению единства познания и общения в различных формах диалогического взаимодействия;
- реализация ценностно-смыслового единства функций культуры речевого общения в обучении культуре восприятия, выражения, воздействия;
- целенаправленное формирование ориентировочной основы речевых действий, представленной системой ориентиров и обусловленной конкретной ситуацией общения;
- обеспечение преподавателям специально-организованной научно-методической поддержки в овладении способами реализации субъектно-субъектных отношений в образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод, что опытно-экспериментальная работа показала эффективность предложенной модели формирования умений профессионально-культурологического общения у будущих учителей иностранных языков в социокультурных условиях. Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы научного исследования и позволяет считать его задачи решенными.

2.2. Игровые методы обучения к формированию профессионально-культурологического общения в процессе изучения иностранного языка

Сегодня в педагогике встает важный вопрос о применении новых технологий в обучении. Мы подразумеваем не только техническую сторону обучения, но и новые формы, методы и подходы к обучению. Сейчас рынок труда все более жестко оценивает образовательные результаты помимо наличия соответствующего документа, но и по реальным навыкам, умениям, профессиональному опыту, которые требуется продемонстрировать в первый же день после приема на работу или для дальнейшего профессионального

обучения. Это связано с тем, что сегодня все диктуется жесткой экономической или финансовой целесообразностью и необходимостью становиться конкурентоспособным.

Основной задачей в системе образования в целом является «развить умение использовать теоретические знания в профессиональной деятельности, выработать социальные и проектные качества и способность достигать качественных результатов в работе, с точки зрения ее инновационного построения» [183, с.129]. Данный подход будет активизировать учебную деятельность студентов и создавать условия конкуренции, что приведет к развитию профессиональных, коммуникативных и социальных компетенций.

Исследуя решения проблемы мы столкнулись с необходимостью выбора такой формы взаимодействия преподавателя и студентов, которая обеспечит активность студентов и организацию профессиональной деятельности. Поэтому следующим условием для эффективного процесса в формировании умений профессионально-культурологического общения, является использование методов и средств игровых технологий.

Сравнительный анализ указывает нам, что «основные отличия игровых технологий от других методик обучения состоят в следующем: игровая деятельность включает в себя общение, познание и труд в разнообразных формах и комбинациях; игровые методы помогают активно усваивать знания, умения и навыки общения; игровые технологии создают в учебном процессе предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности и моделируют систему отношений» [188, с.81].

Исследование проблемы профессионально-культурологического общения носит «междисциплинарный характер и предполагает изучение во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях» [51, с.72]. В настоящее время вопросы профессионального обучения при подготовке преподавателей иностранного языка в педагогических вузах стали предметом самого пристального внимания. Повышенный интерес к этой проблеме связан,

прежде всего, возросшим уровнем требований к выпускникам языковых педагогических вузов и социальным заказом общества.

Нынешние образовательные учреждения нуждаются в методах обучения, которые бы «помогли не только качественно обучить, но и развить потенциал личности» [69, с.94]. Сегодня мы в поиске новых форм, методов и приемов обучения. «Современное обучение направлено на подготовку учащихся приспосабливаться и активно осваивать ситуации социальных перемен» [23, с.40].

Эти задачи можно решить с помощью игровой технологии обучения [102, с.39]. В игре способности любого человека проявляются в полной мере. «Игра – это особое занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил и принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Огромное желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих и при этом говорят на иностранном языке, то игра открывает богатые возможности. Игра как отдых и развлечение способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений. И учитывая вышесказанное, заметим, что использование игрового метода намного повышает эффективность обучения иностранному языку» [102, с.41].

Причина повышенного интереса к различным родам игры – это отход от традиционных форм и методов обучения. Игровая деятельность позволяет использовать все уровни усвоения знаний. Следовательно, не случаен интерес к использованию на уроках ИЯ игровых технологий.

К изучению ИЯ с использованием занимательных и игровых материалов представлены труды многих исследователей (И.Л. Бим, С.Т.Занько, С.С. Полат, Е.И. Пассов, В. М. Филатов и др.). В практике преподавания ИЯ используются учебные пособия, методические разработки и разнообразные игры. Играя в лингвистическую игру, ученик концентрирует свое внимание над конкретными задачами и результатом их деятельности будет обогащение нового словарного запаса.

Д.Б.Эльконин трактует «игру как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания учащимся» [222, с.118].

В игровой деятельности формируются психические процессы учащихся:

- «переход от наглядно-действенного к образному мышлению,
- развивается способность к абстрагированию и обобщению,
- развивается произвольное запоминание» [222, с.120].

Игровые формы обучения ИЯ развивают мировосприятия учащихся. Для студента важна содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой дающей ему пережить радость самостоятельных открытий. Педагогу необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы познавательные процессы учащихся были активизированы. Согласно Г.И.Щукиной, «познавательная активность – это когда студент проявляет инициативу усваивать знания и проявляет интерес к самостоятельности в обучении» [220, с. 145].

Мотивация является пусковым механизмом всякой деятельности. Успехи в деятельности увеличивают мотивацию [34, с.29]. «Низкая самооценка нередко ведет к скованности, «закомплексованности» и к боязни ошибиться, что негативно влияет на овладение языком и находится уровень тревожности при усвоении иностранного языка. При этом различают личностную и ситуативную тревожность. Если первая изнуряет организм, являясь помехой в обучении, то ситуативная тревожность создает интеллектуальное напряжение, азарт в обучении» [60, с.22].

Игра — удобная основа для построения имитационной деятельности по разрешению различных (в т. ч. и практических) проблем. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи активной позиции: от роли игрока — до соавтора игры.

Исследователями установлено, что человеческая память сохраняет приблизительно 10% услышанного, 50%— увиденного, и 90% — сделанного собственноручно.

Игровой метод имеет богатый, обучающий и психотерапевтический потенциал. Игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения в вузе. Игра полезна практически каждому обучающимся, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в иностранном языке. «Компетентность в решении игровых задач усиливает мотивацию к изучению языка. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение полезности заданий – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка. Постепенно снижается тревожность и скованность, появляется позитивный образ самого себя» [127, с.31].

Игровая технология помогает усваивать лексический материал игры. Чтобы овладеть лексическим материалом, требуется многократного его повторения, что утомляет своим однообразием и огромные усилия не приносят удовлетворения. А применение игровой технологии решает важные задачи по обучению иноязычной лексики:

1. Психологическая готовность учащихся к речевому общению
2. Обеспечивает многократное повторение лексического материала
3. Тренирует к подготовке спонтанной речи

Обучение лексическим навыкам осуществляется по трем этапам:

1. Введение и воспроизведение нового слова
2. Ситуативная тренировка и создание лексических речевых связей

в однотипных речевых ситуациях

3. Обучение комбинировать знакомые лексические элементы в различных ситуациях.

Основной работой для изучения лексики ИЯ является создание прочных и гибких лексических речевых связей. «Одним из основных условий успешности формирования лексического навыка является выполнение упражнений с ограниченным количеством трудностей» [212, с.87]. Данные упражнения могут принимать «форму игровых упражнений или ситуаций, которые сделают процесс изучения лексики интересным занятием. Кроме

того, игра дает возможность использовать новый материал в ситуациях общения, приближенных к естественным – в любой игре есть элемент неожиданности, а значит, речь будет спонтанной. Игра создает возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному общению с признаками – эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью воздействия» [195, с.78].

Деловые игры определяются как «метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным правилам. Поэтому деловые игры называют имитационными управленческими играми. Основой деловых игр является принятие управленческого решения в социально-экономических ситуациях. Данная модель имитирует процесс деятельности руководящих работников и специалистов предприятий и организаций по выработке управленческих решений. Такая характеристика как дискретность очень важна для деловых игр, так как игра строится по принципу: игровая деятельность — деятельность по поводу игры (рефлексия) — игровая деятельность» [195, с.78].

Система оценивания в деловых играх направлена на обеспечение обратной связи. Оно служит для формирования ролевых целей на каждом этапе игры, и применения определенных средств воздействия на участников, если они отклоняются в своей игровой деятельности от предписанных им ролей. Под системой оценивания понимается система поощрений и наказаний, оценка в баллах на всех этапах игры. Она может быть групповой и индивидуальной.

Ролевые игры отличаются тем, что сферой их моделирования состоят из социальных и культурных систем. Часто в ролевой игре присутствует совокупность моделей различных сфер человеческой жизни, что приближает ее к реальности.

Отличительным признаком ролевых игр от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры. В ролевых играх «действия

игроков стимулируются самим игровым комплексом» [193, с.44]. Игроки сами анализируют сложившуюся ситуацию по ходу игры, им в этом никто не помогает, за счет чего достигается самоорганизация участников игры. Игроки, получая игровую реакцию других участников, сами делают выводы, сравнивая свое собственное продвижение к игровой цели со сложившейся ситуацией.

Игра как метод дает возможность:

- «сформировать мотивацию на обучение
- оценить уровень подготовленности слушателей, как на стадии начала обучения, так и для итогового контроля эффективности обучения;
- оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния — знания, в активное — умение» [193, с.47].

Игровая технология относится к числу многоцелевых. Она предоставляет преподавателю широкие возможности для творчества [91, с.38]. Игру можно включать на различных этапах реализации учебных программ для достижения различных целей.

В формировании этических принципов «игра позволяет создавать игровые дилеммы, которые необходимо решить для успешного завершения игры. Кроме того, в игре может происходить быстрое овладение социально-профессиональными ролями через их включение в сложный мир межличностных и межгрупповых взаимодействий» [4, с.106].

Во время сценирования игры «возникает возможность моделировать практическую деятельность людей в режиме реального и игрового времени. Поэтому, слушатели могут познакомиться с определенным набором типичных ситуаций и испытать различные способы собственного поведения в них, находить адекватные средства и приобретать опыт эмоциональных переживаний. Пожалуй, игра дает возможность создать процесс совместной деятельности людей, развивающийся по собственным законам, обуславливающий свободное развитие познавательных способностей и межличностных умений слушателей» [193, с.117].

Благодаря игре раскрываются возможности, где каждый участник реализует свое особое отношение к окружающему миру.

По определению М.Ф. Стронина, «игра - это вид деятельности в условиях которых, направленно для создания и усвоения общественного опыта, в котором совершенствуется самоуправление поведением» [188, с.117]. Психологические механизмы игровой деятельности основываются на такие потребности личности, как самовыражение, самоутверждение, самоопределение, саморегуляция и самореализация.

Следовательно, применение различных игровых технологий в процессе обучения ИЯ является наиболее интенсивно развивающихся направлений современной педагогики. Инновационный подход погружает участника в игровую ситуацию и интерактивного взаимодействия, формирует командный дух и отличается от традиционных и воспитательных средств работы с молодежью. В связи с этим чрезвычайно важным наряду с уже нашедшими свою нишу в системе образования РТ развивать практику применения различных интеллектуальных игр.

Как показывают исследования, в структуре мотивации определяются внешние факторы. Г.В.Рогова выделяет «узко личностные и отрицательные мотивы, связанные с неприятностями студента, которые его ожидают, если он не будет выполнять учебные обязанности. А ядром интереса являются внутренние мотивы, то интерес к предмету снижается. Это говорит о том, что желания изучать иностранный язык еще не обеспечивает положительную мотивацию. Она должна быть подкреплена интересом учащихся к выполнению учебной деятельности. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы сохранить у учащихся интерес к предмету. Здесь необходимо обратиться к психолого-педагогическим особенностям обучающихся» [163, с.93].

Поскольку подростковый этап развития личности является бурным физическим и духовным ростом, то в этом этапе расширяется познавательный интерес, тяга к самооценке, к общественной активности. В

реализации этих процессов используются такие «игры, как спортивные, подвижные, интеллектуальные, сюжетно-ролевые. На первое место выдвигаются творческие, сюжетно-ролевые игры. Это объясняется тем, что возрастает общение в жизни подростка. Поэтому, для студентов первых и вторых курсов для повышения эффективности учебного процесса являются игры-соревнования, игры-конкурсы. Они отличаются от обыкновенной игры тем, что в них обязательно должен присутствовать элемент соревнования и соперничества. Для некоторых учащихся, не испытывающих интереса к предмету, игры-соревнования могут послужить отправной точкой в возникновении этого интереса. Поэтому использование таких игр дает наибольший эффект, в группах, где преобладают студенты с неустойчивым вниманием, пониженным интересом к предмету» [68, с.95].

Особенностью игры для студентов старших курсов, является целью на самоутверждение, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность. Как отмечает И.С. Кон, «единственный способ вызвать отклик юноши - поставить его перед проблемой, которая заставляет его самостоятельно размышлять и формировать вывод» [101, с.128]. В формировании умений профессионально-культурологического общения для студентов старших курсов можно использовать ролевые и деловые игры. Согласно мнению Н.И.Гез, «ролевое общение стимулирует к развитию спонтанной речи, если она является связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Цель ролевой игры сконцентрировать внимание участников на коммуникативном использовании единиц языка» [50, с.20].

Учебная деловая игра это практическое занятие, которое моделирует разные аспекты профессиональной деятельности обучаемых. Она создает условие для комплексного использования знаний предмета профессиональной деятельности и способствует овладению иностранным языком. Н.И.Торунова считает, что, «введение деловой игры в

педагогический процесс способствует формированию профессионального становления личности специалиста» [195, с.79].

Игровые формы обучения формируют умения профессионально-культурологического общения, развивая мировосприятие студентов. Положительное отношение студента к учению возникает в тот момент, когда учение удовлетворяет его познавательных потребностей. Для студента важную роль играют содержание учебного материала, его активизация, связь с жизнью и практикой, вследствие чего они получают радость от самостоятельных открытий и формирование жизненных навыков. У них проявляется познавательный интерес на такую информацию, которая имеет для них эмоциональный характер и личное значение.

Начиная со студенческих азов обучающиеся важное внимание придают для формирования умений чтения, монологической и письменной речи, для увеличения словарного запаса. В этот период ведущим видом их деятельности становится межличностное общение. Игровые методы способствуют изучению нового лексического материала в ситуациях общения, повышению мотивации к изучению ИЯ. Таким образом, преподаватель при использовании игры учебную деятельность организует таким путем, чтобы она исходила из естественных потребностей обучающихся.

Психологические и методические штудии показывают, что успех в изучении ИЯ определяется эмоциональной сферой личности. Как отмечают К.Роджерс, «человек указывает на вещи, прежде всего как на эмоциональное существо» [164, с.181].

В играх обучающиеся достигают целей различных уровней:

На первом уровне, если игра предоставляет радость, учащиеся получают удовлетворения в процессе игры, и она отражает установку для готовности к любой активности.

На втором уровне студенты, выполняя правила игры, разыгрывая сюжеты и ролей достигают функциональную цель.

На третьем уровне при решении игровой задачи, достигается педагогическая цель. На данном уровне студенты усваивают новые слова и в своей речи используют новую лексику.

При решении игровых задач, студентами достигаются педагогическая цель. «Лингвистическая игра концентрирует свое внимание над конкретными задачами, стоящими в игре, а результатом их деятельности будет усвоение новой лексики и общение на неродном языке» [138, с.263].

Применение игровой технологии на уроках ИЯ существенно в психическом развитии обучающимся. В учебном процессе огромную значимость имеет мотивация учения. Она активизирует мышление, вызывает интерес к выполнению того или иного упражнения.

При этом как мотивирующий фактор могут выступать технологии обучения в качестве новизны изучаемого материала и разновидности упражнений для их выполнения. Применение разных технологий в обучении «способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности обучающихся. В настоящее время необходимо обучение иностранному языку как коммуникации в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: учитель - группа, учитель - студент, студент - группа, студент - студент. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность» [62, с.54].

Рассмотрим урок ИЯ в качестве социального явления, где учебный класс - это такая социальная среда, где преподаватель и студенты находятся в социальном отношении друг с другом, а в учебном процессе имеет место взаимодействие всех присутствующих. При этом, чтобы активизировать учебный процесс большие возможности предоставляет использования игры.

Игры на занятиях и внеаудиторной деятельности способствуют выполнению методических задач:

- психологическая готовность студента к речевому общению;
- обеспечению многократным повторением учебного материала;

- тренировки необходимого речевого высказывания.

Просредством игры развивается также память, внимание, логическое мышление.

Различают таких видов языковой игры:

1. Фонетические игры способствуют формированию произносительных навыков.

2. Орфографические игры способствуют формированию словообразовательных и орфографических навыков.

3. Игры с алфавитом помогают быстрее усвоит алфавит, формировать орфографических навыков.

4. Лексические игры помогают быстрее усвоить лексические единицы по пройденной темы.

5. Грамматические игры способствуют автоматизировать грамматических материалов и конструкций предложений.

6. Игры для выполнения упражнений, чтобы закрепить лексический и грамматический материал. Эта группа формирует лексические и грамматические навыки с целью овладеть правилами и употреблять их в нужном контексте.

7. Игры для проведения общения на ИЯ. Такая игра организывает языковую практику студентов на иностранном языке, тренирует умения монологической и диалогической речи в общении и формирует разных типов высказываний, таких как описание, сообщение, информация, согласие и др.).

Целью каждой игры является речевая тренировка на иностранном языке. Преподаватель скажет игровую цель и настраивает их на выполнение действий, а иноязычная речь становится средством их выполнения.

8. Ролево-игровые проекты. Сторонники этого метода многие и она пользуется большой популярностью. Его основная идея направлена на «результат, который можно получить при решении той или иной практической или теоретической проблемы. Данный результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальную жизнь. Для хорошего результата

нужно научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы. Также использовать знание из многих областей, делать прогнозы о результатах и последствиях различных вариантов решения. Этот метод возник в начале века, в период, когда педагоги и философы искали способы и пути развития самостоятельного мышления ребенка, запоминать и воспроизводить знания, уметь применять их на практике. Во многих странах мира этот метод широко используется потому, что он позволяет использовать знания студентов из разных областей и возможность применить полученные знания на практике, устанавливая соответственно свежие постулаты» [37, с.56].

Функция игры, как воспитание во время процесса характеризует самоутверждения и соревнования и возникновение взаимопомощи и взаимоконтроля. Функция игры, как развитие формирует и развивает внутренние качества, в виде внимания, памяти, творческого воображения.

Существует несколько групп игр, каждая из них служит определенной цели, имеет собственную специфику. Некоторые группы игр могут использоваться на уроке иностранного языка.

1 группа - предметные игры, как манипуляции с предметами.

2 группа - творческие игры, сюжетно-ролевые игры. Данные игры делятся на «ролевые и симуляции (воображаемые ситуации). Первые считают низшим, а вторые - высшим уровнем этого вида учебной деятельности. В ролевой игре о каждой роли дается четкая информация и определенная ролевая позиция, а в симуляции дается задача, которую необходимо решить, что напоминает опыт из собственной жизни. Ситуация может быть и не совсем реальной, однако передается не ролевое, а собственное отношение к проблеме. Этот вид игровой деятельности особенно эффективен на продвинутой стадии обучения иностранному языку, так как предполагает спонтанные высказывания в рамках воображаемой ситуации» [193, с.114].

3 группа - интеллектуальные игры. Активизируют познавательную деятельность обучающихся, имеют проблемный характер решения задач. Могут применяться на уроках иностранного языка.

4 группа - технические, конструкторские игры.

5 группа - дидактические игры. Игры с готовыми правилами, которые служат для решения учебных задач. В эту группу входят собственно лингвистические игры, подразделяющиеся по количеству участников на индивидуальные, парные и групповые. При этом к индивидуальным относят кроссворды, анаграммы, а к парным и групповым - игры типа бинго, совмещение аналогичных картинок и их нахождение с помощью вопросов, заполнение плана квартиры, диктант «в картинках».

На уроке иностранного языка можно использовать игровые элементы («warming-up activity» через создание проблемных воображаемых ситуаций, работа с игровыми упражнениями для повторения лексики по теме и другие). Весь урок может быть представлен в виде игры (проведение ролевой, интеллектуальной игры по теме, проведение игры на материале по страноведению и другие).

Для создания игровых ситуаций широко используют рисунки, описание ситуаций, инструкции, ТСО, тексты художественных произведений.

Большинство авторов считают целесообразным «проводить игру на заключительном этапе работы с лексикой по данной теме, поскольку игра дает возможность использовать новый материал в ситуации общения. Но существует большое количество игр, применение которых на уроке сделает процесс усвоения новой лексики увлекательным занятием. Игры можно использовать на любом из этапов работы над лексикой иностранного языка» [102, с.74].

При планировании урока учитель должен тщательно продумывать начальный этап. От того, насколько ярко он начнет занятие и непринужденно «введет» обучающихся в атмосферу иноязычного общения, зависит успех всего урока и психологический настрой учебной группы. В процессе занятия

учитель ИЯ должен своими действиями и высказываниями заинтриговать учеников, вызвать у них интерес к тому, что будет происходить на уроке. Занятие можно начать с обсуждения какой-либо ситуации или игры, в ходе которой будут употребляться изучаемая лексика, грамматическая структура, и т.д.

В зависимости от педагогических целей, способов организации, уровня владения языком следует выбрать ту или иную группу игры. Например, сюжетно-ролевые и интеллектуальные игры требуют высоких знаний лексики, так как предполагают спонтанные высказывания игроков. Игры могут быть представлены в виде игровых элементов, ситуаций, упражнений, и быть направленными на другие цели. Игровые технологии различаются в зависимости от количества участников, времени проведения и так далее.

Игровые технологии часто очень просты по своей организации и не требуют специального оборудования. Игры могут быть использованы на каждом уроке иностранного языка, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам обучения. В методической разработке приведены игровые упражнения, актуализирующие знания лексики по теме и игровые ситуации, с помощью которых на уроке были созданы ситуации общения. Данные игровые приемы были успешно проведены на практике в учебной и внеаудиторной деятельности и в период проведения педагогической практики будущих учителей ИЯ в средних общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, игровые технологии являются одними из самых эффективных методов обучения иностранному языку, так как их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, которая вносит большой вклад в психическое развитие личности. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка. Использование игровых технологий в соответствии с познавательными потребностями студентов, способствует формированию

профессионально-культурологического общения у них в процессе изучения иностранного языка.

2.3. Реализация личностно-деятельностного подхода к формированию профессионально-культурологического общения будущих учителей иностранного языка в период педагогической практики

Реализация личностно-деятельностного, культурологического, социокультурного, контекстного подходов в процессе формирования профессионально-культурологического общения обеспечивает в учебном процессе предметное и социальное содержания профессиональной деятельности, которое обогащает учебный материал аспектами взаимодействия национальных культур и создает высокий уровень активности студентов как субъектов образовательного процесса.

Анализ современных моделей выпускников свидетельствует об усилении их коммуникативной направленности. Формирование профессионально-культурологического общения является неотъемлемой частью подготовки современного специалиста, живущего и работающего в условиях межкультурной среды и поликультурного общества. Исходя из этого, мы уточнили сущность профессионально-культурологического общения, которые мы понимаем как совокупность способностей осознания и совершения коммуникативных действий в межкультурной среде на достаточно высоком уровне.

Важный этап в культурологическом общении является переход от осознания и понимания межкультурных различий к активной деятельности. В нашем исследовании хотим подчеркнуть, что этот этап является деятельностным этапом. На данном этапе происходит реализация накопленных культурологических знаний и умений при выходе на практику в школу, на занятиях по иностранному языку, а также во внеучебной работе студентов.

Поэтому чтобы учащиеся были способны успешно использовать

приобретенные знания в практической деятельности, необходимы мотив, цель, конкретные действия и операции, контроль и оценка результата компетенции. Мы считаем, деятельностный подход используемый учителем на уроках может помочь учащемуся усвоить информацию и получить практико-ориентированные знания.

Сущность реализации личностно-деятельностного подхода хорошо раскрывает Г.А.Цукерман: «Не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности повести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию поиска...» [211, с.79], поэтому деятельность обучающихся целесообразно моделировать в исследовательской технологии.

Личностно-деятельностный подход, «включающий в себя следующие шаги и дает ответ на вопрос «Как учить?»:

- наличие у детей познавательного мотива и конкретной учебной цели
- выполнение учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний;
- способ действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания;
- формирование у обучающихся умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу;
- рефлексия» [149, с.65].

Последовательная реализация личностно-деятельностного подхода повышает эффективность образования. Научить человека плавать можно только в воде, а научить действовать можно только в процессе деятельности.

Любая деятельность должна начинаться с постановкой цели, личностно значимой для каждого ученика. Только тогда, «когда цель «присвоена» учеником, он может понять и сформулировать задачу. Чтобы у обучающихся возник познавательный интерес, их нужно столкнуть с «преодолимой трудностью», то есть создать проблемную ситуацию, а чтобы решить ее, нужно выполнить определенные учебные действия... И уже на этом этапе создать для каждого ситуацию успеха. Создание психологического комфорта

на уроке, вера в силы каждого ребенка, ориентация на творческое начало, мотивирование к деятельности – все это стороны системно-деятельностного подхода» [149, с.67].

Школа не изменится от появления новых учебников, программ, концепций и даже новых стандартов. Нет сомнения, что основой всех основ является учитель, его личность, образ мышления. И одной из главных проблем в рамках государства является то, как помочь учителю, что нужно предложить ему, чтобы он нашел в себе силы и желание бесконечно постигать новое, сумел в чем-то изменить свое мировоззрение, по-другому посмотрел на ребенка.

Многое, если не все, зависит от таланта и мастерства учителя, его умения организовать «поиски» на уроке. Поэтому будущим учителям ИЯ необходимо овладевать новыми образовательными технологиями, с помощью которых было бы возможно реализовывать требования новых стандартов. Реализация ГОС РТ основного общего образования является приоритетным направлением в работе образовательных учреждений.

В процессе прохождения педагогической практики для будущих учителей иностранного языка важно осуществить деятельностный подход. Деятельностный аспект обучения выводит человека как действующего. Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, «направленный на становление его сознания и его личности в целом. Данный подход в обучении с позиции обучающегося решает проблемы разного вида деятельностей. Учебные задачи становятся интегративной и умственной частью деятельности. Это означает, что задача учителя сформировать у обучающихся умения осуществлять деятельность» [149, с.70].

Функция учителя при деятельностном подходе проявляется в процессе обучения. Как образно замечал Л.С.Выготский «учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [45, с.88].

Учителя волнуют вопросы:

- «Как организовать современный урок с точки зрения системно-деятельностного подхода?

- Как сформулировать цели урока с позиций планируемых результатов?

- Какой учебный материал отобрать и как его структурировать?

- Какие методы и средства обучения выбрать?

- Как обеспечить рациональное сочетание форм и методов обучения?»

[149, с.73].

Деятельностный подход ориентирован на формирование навыков и умений, развитие творческой деятельности. Именно этот подход позволяет избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике. Под деятельностным подходом понимают такой способ организации, при котором учащиеся активно участвуют в учебном процессе. Задача учителя – подобрать необходимую технологию обучения, руководствуясь при этом поставленными целями. Деятельность учителя при этом меняется: он организует деятельность совместно с учащимся. Деятельностный подход отвечает необходимым требованиям к технологиям обучения и реализует цели:

-«обеспечивает включение учащихся в деятельность;

-создает и реализует благоприятные условия для разноуровневого обучения всех дидактических принципов деятельностного подхода;

-обеспечивает усвоению всех необходимых этапов обучения и увеличить прочность знаний.

-создать условия, чтобы учащиеся сами добывали знания в процессе познавательной и исследовательской деятельности.

-учение выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем» [147, с.32].

Деятельностный подход способствует применять разные способы действия, чтобы хорошо организовать учебный процесс. Он помогает стимулировать творческий потенциал в различных сферах деятельности преподавателя: это может быть учебное занятие или мероприятие,

составление плана по всему учебному материалу, либо конкретного этапа урока, использование новой технологии или приемов в учебной и воспитательной работе и др. [149, с.75]. Основная идея проектной деятельности создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, в которых каждый отвечает за результат своей работы и за результат всей работы.

Проектная деятельность важна для использования проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных чётко на реальный результат значимый для ученика на разработку проблемы с учётом различных факторов и условий её решения и реализации результатов.

Во время проведения школьной педагогической практики метод проектов нашел широкое распространение и приобрел большую популярность в сочетании теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем в взаимодействии учащихся. Основной тезис проектной деятельности студентов-практикантов «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» [150, с.5]. Он привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Исходя из опыта работы по руководству педагогической практикой, мы считаем, что основная идея в обучении ИЯ заключается в переносе акцента с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность. Она требует для своего оформления владения определёнными языковыми средствами. Как показал опыт по руководству школьной практики, в основе проектов лежит какая-либо проблема. Чтобы её решить, «учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом разнообразных предметных интеграций для решения данной проблемы. Кроме этого, обучающиеся должны владеть определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями» [9, с.24]. Прежде всего, можно отнести умение работать с информацией, с текстом,

для проведения обобщений, анализа, выводов и др. Задача перечисленных умений обучить различным видам речевой деятельности. Творческие умения, прежде всего, должны уметь генерировать идеи и искать разных вариантов решения проблемы и прогнозировать их решения.

На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения.

Соответственно, данный этап предполагает:

-«актуализацию изученных способов действий и построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

- актуализацию мыслительных операций и познавательных процессов;

- мотивацию учебному действию (“надо” - “могу” - “хочу”) и его самостоятельное осуществление;

-фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении учебного действия или его обосновании» [37, с.74].

Педагогическая практика студентов на факультетах иностранных языков КТГУ (№№ 5, 6, 8, 9, 11, 12, лицее № 1, частный лицей «Аминджон», технический лицей им. Назирматова, лицей при КТГУ, 4 курс – 168 чел., 3 – курс – 201 чел.), английского языка и романо-германских языков ТГПУ и ТГИЯ является основной частью образовательной программы ВПО и представляет собой целенаправленный процесс для профессионального, культурологического и личностного становление будущего учителя иностранного языка. Документальное «обеспечение педагогической практики определяется образовательным стандартом, программ по педагогике и педагогическим практикам, рекомендациями по организации практики студентов учреждений ВПО РТ, учебно-методическими пособиями по организации и содержанию педагогической практики» [126, с.37].

Педагогическая практика является связующим звеном между теоретической подготовкой студентов и самостоятельной работой в школе. «Она позволяет каждому студенту определить уровень владения

лингвистическими умениями. Перед будущим педагогом стоит задача применить на практике систему знаний: о структуре, основных этапах развития и роли иностранного языка в современном обществе; о фонетической и грамматической системе, словарном составе, стилистических особенностях и об основах перевода как канала межъязыкового и межкультурного общения» [205, с.24].

Во время педагогической практики перед студентом-практикантом стояла задача - закрепление и усовершенствование умений и навыков:

- «фонетически, грамматически, лексически, стилистически правильно излагать свои мысли на ИЯ в письменной и устной речи;
- создавать в процессе урока и во время внеклассной работы ситуации межкультурного общения;
- понимать на слух аутентичную монологическую и диалогическую речь;
- проводить воспитательно-образовательную работу;
- создание благоприятной среды для развития, воспитания и образования детей;
- составлять, систематизировать и задавать вопросы;
- подробно комментировать и анализировать деятельность учащихся;
- подводить итоги работы, осуществлять оценочную и рефлексивную деятельность» [126, с.36].

В ходе педагогической практики будущему учителю иностранного языка предстояло овладеть следующими приоритетными направлениями педагогической деятельности:

- «анализ и оценка уровня обученности, воспитания и развития детей;
- анализ ситуации и явлений собственной педагогической деятельности и деятельности других практикантов в вопросе профессионально-культурологического общения;
- планирование и проведение воспитательно-образовательных мероприятий (уроков, занятий);

- создание развивающей воспитательно-образовательной среды;
- осуществление коррекционной работы с учащимися;
- применение методов и форм интеграции с другими предметными областями образовательной деятельности» [126, с.38].

Педагогическая практика студентов реализовалась в различных ее видах. Они отличаются по степени сложности и трудности целями и задачами.

Первый вид педагогической практики называется практика пробных уроков и ведение внеклассной работы по предмету. Этот вид педпрактики предназначается для студентов третьего курса с одной специальностью (английский, немецкий или французский язык) и студентов четвертого курса с интегрированными специальностями (английско-немецкий языки, немецко-английский языки и др.). Он имеет два этапа: Начальный этап представлен психолого-педагогической практикой. Этот этап отражает гуманистическую сущность личностно-деятельностного подхода (практика наблюдений и показательных уроков). Основной целью этой практики является подготовка и проведение уроков с пятого по девятые классы основной школе. У будущих учителей ИЯ появляется необходимый опыт по проведению педагогической деятельности, они знакомятся с особенностями педагогической профессии и воспитательной работы в образовательном учреждении.

Определенные сложности во время прохождения данной педпрактики являлись недостаточного умения самостоятельной деятельности, что отражалось на качество работы по подготовке для учебного занятия. Начальный этап педагогической практики «Организация внеклассной работы по иностранному языку» является «мостиком» ко второму этапу практики - «Практике пробных уроков». Основная цель это - адаптация будущих учителей ИЯ к условиям работы в образовательном учреждении и тесное взаимодействие студента, руководителя практики и школьного учителя. Ими ведется целенаправленная, работа по формированию профессионально-педагогических умений и навыков будущих учителей ИЯ.

Основная цель второго вида педагогической практики – предвыпускной (для бакалавров) или преддипломной (для пятилетнего интегрированного обучения) практики является самостоятельная работа и самореализация студентов в образовательном учреждении, будучи учителем ИЯ и классным руководителем. Студенты выстраивают уроки ИЯ, базируясь усвоенными знаниями в университете по теоретическим дисциплинам, методики преподавания и практике изучаемого языка. От выпускников требуется владение высоким уровнем преподавания учебной дисциплины, самостоятельности планирования и проведения учебной и воспитательной работы.

Мы разделяем позицию Е.И.Пассова в том, что «система профессиональной подготовки личности должна быть нацелена на передачу будущему учителю профессиональной культуры. Профессиональная культура - это знания, опыт и умение подойти творчески к решению новой профессиональной задачи; опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности» [147, с.32].

В период педагогической практики студенты-практиканты стремились создать и развить умений профессионально-культурологического общения, которое являлось частью образовательной среды в целом. Функцией этой среды являлась обеспечение взаимопонимания, эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Для этого практиканты постарались создать условия, которые способствуют становлению этнической идентификации учащихся и препятствуют этнокультурной изоляции. К примеру, в большинство образовательных учреждениях, в которых проводятся педагогическая практика, учатся представители различных этнических групп. В некоторых классах вместе с таджиками учатся узбеки, киргизы, туркмены и др., хотя они в определенной степени говорят по-таджикски.

Формированию умений профессионально-культурологического общения учащихся способствовала организация исследовательской и

проектной деятельности будущих учителей ИЯ. Так, например, в 2015-2016 учебном году студенты-практиканты 1V курса отделения английского языка Ярова Саёхат (10 кл), Авзалова Зарина (8кл), Давлатов Фаридун (5 кл), Бобоев Бахтовар (8 кл), Косимова Навруза (7кл), Яров Ёкуб (6 кл) с учащимися X класса СШ №№ 5, 8 и 9 г.Бохтар проводили исследование следующего характера: «Заимствование в английском и таджикском языках», «Фразеологизмы английского языка и их перевод на таджикский язык», «Почему часы Биг Бен называют романтическим?». Большой интерес вызвал употребления слов, заимствованных в таджикском языке с английского языка: Ход Дог, Чизбургер, Чиккен и др. Такие сопоставительные исследования (хотя они носят не очень глубокий характер, все же имеют место элементы творчества) в области английского и таджикского языков и их культур в период педагогической практики показывают, что реалии сегодняшнего дня требуют уделение должного внимания развитию социокультурной компетенции учащихся [86, с.45], чтобы у обучающихся не было «культурного шока», при столкновении их с традициями и обычаями страны изучаемого языка.

Относительно применения аутентичных текстов при подготовке Интершоу, театрализованного праздника для учащихся общеобразовательных учреждений №№ 5, 6, 8, 9, 11, 12, лицей № 1, частный лицей «Аминджон», лицей технической склонности имени Назирматова, лицей при КТГУ, то оно способствовало развитию мышления и эмоций в рамках диалога культур [110, с.55]. Постановки сказок на английском языке потребовали умения согласовывать свои действия с другими учащимися. Процесс подготовки (выбор сценария, изготовление костюмов и декораций, репетиции) оказался не менее интересным, чем сам праздник. Уместно отметить, что уже несколько лет учащимся VII - VIII класса СОУ №№ 5, 6, 8, 9, 11, 12 г.Бохтар с помощью практикантов проводили мероприятие «О дне Конституции», «Времена года», использовался видео по изученным темам, телепрограмму «Субх» перевели на английский язык и инсценировали ее, об истории

праздника «Навруз» на английском языке проводили воспитательный час, ставились постановки спектаклей, содержания которых ознакомит зрителей с таджикскими и английскими ритуалами, традициями и обычаями. В старших классах в рамках учебно-познавательного направления в указанных СОУ практиканты проводили воспитательные часы, позволяющие расширить представления учеников о современных аспектах жизни сверстников за рубежом (работа, учеба и т.д.) и сравнить с собственным опытом.

Сегодня, организация педагогической практики студентов призвана обеспечить условия становления личности студента как субъекта собственной жизнедеятельности в самом начале его профессионального пути [169, с.84].

Результаты анкет учащихся VII-X классов (446 человека) СОУ №№ 5, 6, 8, 9, 11, 12, лицее № 1, частный лицей «Аминджон», лицей технической склонности имени Назирматова, лицей при КТГУ, в классах которых проходили педагогическую практику будущие учителя английского языка, определил набор наиболее эффективных качеств, помогающих реализации основных педагогических задач обучения. 67% респондентов отдали предпочтение таким качествам учителя: доброжелательность, терпеливость, самообладание, тактичность, уважение к другим учителям, остальные 33% участников опроса дополнили список такими качествами: честность, справедливость, чувство юмора. Качества первого ряда отражают понятие толерантности, а проявляясь в профессиональной деятельности будущего учителя – его толерантную культуру. По мнению учащихся, учитель, обладающий спокойствием, выдержкой, расположением к окружающим, создает эмоционально-позитивную атмосферу в классе, психологически комфортные условия для самореализации в познавательной деятельности, стимулирует интерес к предмету и успешное усвоение знаний, повышение учебной мотивации в целом. Следовательно, владение качествами толерантной культуры [96, с.67] позволяют будущему учителю ИЯ продемонстрировать высокий уровень умения профессионально-

культурологического общения и обеспечивать качественное образование обучающихся.

В период педагогической практики студент должен адаптироваться к ней, получить необходимый опыт работы, усвоить определённые нормы и правила общения в коллективе. Как видно, по отзывам из писем и почетных грамот, выданных администрацией многих школ, отмечается хорошая теоретическая и практическая подготовка студентов к педпрактике. Результатом хорошего профессионального взаимодействия администрации большинства школ, учительского коллектива и студентов-практикантов послужил тот факт, что определенная часть бывших выпускников анлийского отделения КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ после окончания вуза выбирают те школы, где они проходили педпрактику.

Важную роль в период проведения педагогической практики в школе играет межэтническое взаимодействие учащихся [63, с.39]. Неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать как отсутствие знаний и умений. Например, последние годы в гг.Бохтар и Душанбе имеют место выяснения отношений среди учащихся отдельных школ (отдельных классов) на различных почв. В связи с этим существенно организовать приобретение знаний об обычаях, бытах, ритуалах страны изучаемого языка, а также выработать навыки миротворца.

Для определения динамики уровня сформированности межэтнической толерантности студентов в мультиэтнических группах мы проводили анкетирование, результаты которого представлены в таблице 4.

Как показали результаты анкетирования, 87,2 % респондентов из ЭГ положительно отмечают совместную работу с представителями этнических групп в проектной работе, в соревнованиях, в вопросах взаимопомощи и взаимоконтроля, участия на спортивных, социальных и культурологических мероприятиях (свадьба, день рождения, траурные церемонии и др.).

Таблица 4

Уровень сформированности межэтнической толерантности будущих учителей английского языка в мультиэтнических группах (в %%)

№№ п/п	Уровень сформированности межэтнической толерантности	ЭГ		КГ	
		Полож.	Отриц.	Полож.	Отриц.
1	Удобно ли Вам сидеть рядом с представителем другой этнической группы во время занятий?	86,3	13,7	41,2	58,8
2	Приятно ли Вам оказать помощь представителям другой этнической группы в проектной работе?	85,6	14,4	41,3	58,7
3	Приятно ли Вам играть в ролевые игры с представителем другой этнической группы?	86,4	13,6	50,3	49,7
4	Какое отношение выражают представители этнических групп вашего курса к празднику «Сада»?	89,7	10,3	42,1	57,9
5	Не задевает ли Вас, когда от имени группы отвечает представитель другой этнической группы?	85,8	14,2	41,1	58,6
6	Радуетесь ли Вы, когда представитель другой этнической группы в соревновании занимает призовое место?	89,9	10,1	42,3	57,7
7	Нравится ли Вам, когда в проектной группе участвуют юноши и девушки из разных этнических групп?	88,7	13,3	46,2	53,8
8	Что дает Вам изучение традиции и обычаи других этнических групп?	87,4	12,6	41,5	58,5
9	Этично ли перебивать однокурсника при его общении с представителем другой этнической группы?	86,9	13,2	43,6	56,4
10	Радуетесь ли Вы участвовать на свадьбе вашего однокурсника из другой этнической группы?	85,7	14,3	47,3	52,7
В среднем		87,2	12,8	43,4	56,6

В этой связи для формирования умений профессионально-культурологического общения в контексте межэтнической толерантности мы считали целесообразным проводить со студентами-практикантами в классах

мероприятия, имеющие государственного и национального характера: 9 сентября – День Независимости РТ, День учителя, Новый год, Навруз, 8 марта – День матери и др. Также реализация социокультурного подхода при знакомстве с традиционными английскими праздниками: День благодарения, День святого Николая, Рождество, День святого Валентина, Пасха - с разучиванием песен и стихов, демонстрацией и изготовлением национальных атрибутов к празднику: венки к празднику урожая, Рождеству, Пасхе, рождественские свечи и календарь, валентинки, пасхальное дерево, гнёзда с пасхальными яйцами и зайцем; таджикские обряды, связанные с Наврузом: суманак, предметы праздничества с «хафтсином» («хафтшином») (названия семи предметов с начальной буквы на «с» или на «ш»). Традиционными стали часы общения, которые несомненно позволяют детям в тесной обстановке сблизиться, подружиться, взаимопониманию и терпимости.

Как важный способ развития социокультурной компетенции учащихся в период педпрактики является использование видеоматериалов [143, с.105]. Видеофильмы - это своего рода культурные портреты страны. Благодаря им, учащиеся могут воочию увидеть ландшафты и достопримечательности страны, наблюдать процесс праздника, обряда, модели поведения людей в повседневной жизни. Например, в кафе и в магазине, на вокзале и на дне рождения, поиск и аренда квартиры, приёме у врача и т.д. При проведении внеклассных работ студенты-практиканты, используя видеотек указанных учреждений г. Душанбе и Бохтар показали учащимся ряд фильмов о Великобритании и Соединенных Штатах Америки, их столицах, известных людях, об английских и американских праздниках с последующими их обсуждения. Для межкультурной коммуникации студентов большой интерес представляют фразеологизмы, пословицы и поговорки [90, с.64], в которых отражается национальное своеобразие культуры, традиций, образа жизни, истории народа - носителя языка. Во время педагогической практики студентами Авзалова Зарина, Ярова Саёхат, Бобоев Бахтовар, Косимова Навруза и др. были объяснены значения фразеологизмов, поговорок и

пословиц в английском языке в сравнении с таджикским. Тем самым обращено особое внимание учащихся тому, что в пословицах заключена мудрость народа, его умение тонко подмечать отдельные стороны жизни человека, в них раскрывается его наблюдательность и способность кратко выражать свое отношение к окружающему миру в целом.

Исходя из опыта нашей работы для формирования умений профессионально-культурологического общения в период педпрактики мы бы рекомендовали выполнения следующих тренировочных упражнений:

1. Отработка языковых единиц и грамматических структур в диалоговых ситуациях, (например, коммуникация в аэропорту, ресторане, магазине, в гостях, и т.д.);

2. Реальное общение с представителями иностранной культуры (переписка по электронной почте, в чате, в форуме; идеальный вариант - общение по Skype, и т.д.);

3. Исследовательские и творческие проекты, включающие в себя культурологический анализ данной информации;

4. Лингвистический и социокультурный анализ аутентичных материалов, начиная от печатных изданий и заканчивая фильмами или новостями Великобритании и Соединенных Штатах Америки по Интернету.

Ориентация на формирование умений профессионально-культурологического общения предполагала решение следующих задач:

- обучение нормам межкультурного общения на ИЯ;
- социокультурное развитие учащихся (развития у школьников способностей представить свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения);
- формирование у школьников уважения к другим народам, готовности к деловому сотрудничеству и взаимодействию, совместному решению общечеловеческих проблем.

Ввиду того, что большинство учащихся не имеют возможности зарубежной поездки, необходим поиск эффективных путей и способов

развития умений профессионально-культурологического общения вне языковой среды. В связи с этим существенной задачей является выбор соответствующих учебных пособий, совершенствование своих языковых знаний, поиск и использование необходимого дополнительного разнообразного аутентичного языкового и страноведческого материала [213: 8], без чего невозможно развитие умений профессионально-культурологического общения. Для этого в СОУ городов Душанбе и Бохтар, в которых проводится педагогическая практика, применяются учебники и методические материалы из Великобритании и Соединенных Штатах Америки: John and Liz Soars. *Beginner Headway fourth edition*. Oxford university Press 2016; John and Liz Soars. *Elementary Headway fourth edition*. fourth edition. Oxford university Press. 2016; John and Liz Soars. *Pre-Intermediate, Headway fourth edition*. fourth edition. Oxford university Press 2016; John and Liz Soars. *Intermediate, Headway fourth edition*. fourth edition. Oxford university Press 2016;

Журналы: «English teaching FORUM» volume55. Number 1. 2017; Works by EGON SCHIELE from the Leopold Museum. To be included in impressionist & modern art evening sale 5 February 2013. 34-35 new bond street London W1A 2AA; Газеты: THE TIMES (British newspaper); MOSCOW NEWS (Russia newspaper); MORNING STAR (British newspaper); BBC NEWS (British newspaper).

Главным «лингвистическим и культурологическим компонентом содержания обучения является учебный текст» [127, с.9]. В качестве учебного текста во время педагогической практики были использованы аутентичные тематические, страноведческие, художественные тексты, диалоги и полилоги, стихи, песни, письма, ситуативные клише, интервью, аудиотексты, которые были записаны с помощью носителей языка.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя ИЯ основной акцент был сделан на умения, моделирующие его деятельность. К ним относим: адаптационные, проектировочные, организационные,

мотивационные, коммуникативные, умения контроля и самоконтроля, познавательные, вспомогательные. Совершенствование данных умений происходило в процессе прохождения педагогической практики внеклассной работы по иностранному языку, основными задачами которой являются:

- познакомить с особенностями проведения внеклассной работы по ИЯ в начальном и среднем звене общеобразовательной школы;
- сформировать представление о роли внеклассной работы в воспитательно-образовательном процессе, ее организации, задачах, содержании, технологии и т. д.;
- развивать профессиональные способности студентов (коммуникативные, организаторские, творческие др.).

Подводя итог, хотелось бы нам отметить, что педагогическая практика как средство в формировании умений профессионально-культурологического общения будущих учителей ИЯ в школе должен включать в себя три необходимых компонента: формирование запаса фоновых знаний о национальной культуре страны изучаемого языка, формирование адекватного и дружественного восприятия ИЯ и его реалий и, наконец, практическая тренировка в межкультурной коммуникации.

Проведенное нами исследование в период педагогической практики еще раз показало, что «современный диалогический подход к формированию умений профессионально-культурологического общения выдвигает цель обучения ИЯ, способной к межкультурной коммуникации лишь в контексте диалога культур» [110, с.54]. Это формирует качества личности, таких как: толерантность, способность к сопереживанию, чувство ответственности за свои поступки, чувство гордости за культурное наследие своего народа, понимание и принятие чужой культуры, способность и желание понимать общность и различие своей культуры и культуры страны изучаемого языка, умение избегать возможных конфликтов другие.

В процессе организации лекционных занятий у студентов отрабатывались навыки работы с аудио- и видеоаппаратурой. Они

участвовали в отборе необходимого материала, включали тот или иной фрагмент кинофильма, диафильма или диалога на определенном этапе лекционного занятия [202, с.48]. Наиболее активным студентам доверялась подготовка слайдов к лекциям, комментирование некоторых вопросов, обсуждаемых на данном виде занятий. Выбранный нами подход потребовал ряда изменений в заданиях, предлагаемых студентам на семинарских занятиях. Им были представлены списки необходимой и дополнительной литературы; вопросы, требующие тщательной проработки теоретического материала по изучаемой теме; методические вопросы, заставляющие студентов обратиться к школьным учебникам, методическим пособиям и современной лингвистической литературе.

После этого студенты получили краткое описание проблематики и презентацию, заставляющие их продумать тактику выступления перед аудиторией, проанализировать предложенную методическую форму организации семинарского занятия. Все это позволило изменить содержание и цель общения студента с преподавателем. В данном подходе преподаватель не просто обучал студента иностранному языку, но формировал воспитательную функцию обучения. Кроме этого, усиливалось взаимодействие преподавателя со студентами на продуктивном уровне, формирующие у него коммуникативные и организаторские умения.

Каждое практическое занятие начинали с 10-15 минутного сообщения, подготовленного силами студента; ему доверяли проводить часть практического занятия по отработке лексико-грамматических навыков; опрашивать своих однокурсников (по методу «Студент в роли преподавателя»).

Подобное изменение структуры, форм и методов обучения позволили студентам уже на младших курсах включиться в методическую работу по определению целей и задач, конструированию учебного процесса, подбору целесообразной информации.

Достижение данных результатов обратило нас к проблеме у преподавателей иностранных языков высших учебных заведений в формировании умений профессионально-культурологического общения и методической компетенции. С этой целью были использованы ежегодные курсы повышения квалификации, организованные по инициативе Минобрнауки РТ и республиканским институтом повышения квалификации работников образования, методическими советами факультета романно-германских языков ТГПУ. Однако никакие современные технологии не помогут данному преподавателю выстроить свою педагогическую деятельность, если он сам не готов к этому.

Именно поэтому перед руководством и кафедрами методики преподавания иностранного языка данных образовательных учреждений была поставлена задача: создание благоприятных условий, чтобы провести самоактуализацию будущих учителей, совершенствования ими приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта.

Опыт проектирования и реализации учебного процесса с позиций интегративного подхода позволил им сформулировать следующие основные типы организации и проведения интегративных занятий:

1. Интегративный «линейный» тип - включает в себя тематические, целевые, проблемные курсы, построение которых носит, как правило, блочно-модульный характер.

2. Дифференцированно-интегративный «нелинейный» тип - предполагает дифференцированный подход к выявлению уровней профессиональных затруднений, запросов и интересов обучающихся.

3. Интегративно-модульный (модульно-структурированный) тип — предназначен для студентов с высоким уровнем методической компетенции, предполагает нелинейную ситуацию открытого диалога, основанного на прямой и обратной связи.

Ведущими при этом выступили различные формы обучения лекции, семинары, практические занятия, тренинги. Они направлены на

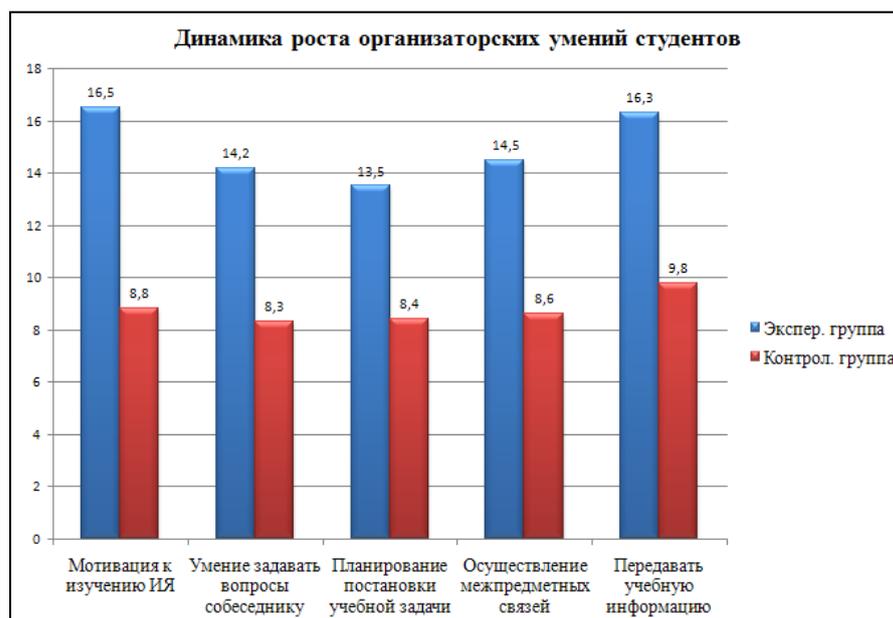
формирование нового качественного состояния его профессиональной компетентности, интеллектуальной культуры и саморазвития. Предложенный метод организации обучения способствовал положительной динамике уровня профессиональной компетентности у учителей и у студентов.

Предложенные в работе методы, формы и средства формирования умений профессионально-культурологического общения у студентов - будущих учителей иностранного языка были апробированы в ходе эксперимента на факультетах романно-германских языков ТГПУ и иностранных языков КТГУ. В нем приняло участие 1050 студентов (26 академических группы). Инновационный подход к решению проблемы исследования в процессе эксперимента позволил студентам научно-теоретическими и практическими знаниями самопознания, самооценки, самокоррекции индивидуальных, личностных и субъектных свойств. Коэффициент успеваемости в ЭГ вырос с 6,4 до 16,5, коэффициент качественной успеваемости - с 6,7 до 14,5, значительно опережая данные показатели в КГ.

Таблица 5

Динамика роста организаторских умений студентов

Группы	ЭГ		КГ	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Эксперименты // Умения				
Мотивация к изучению ИЯ	6,4	16,5	5,1	8,8
Умение задавать вопросы собеседнику	6,2	14,2	5,4	8,3
Планирование постановки учебной задачи	6,1	13,5	5,3	8,4
Осуществление межпредметных связей	8,6	14,5	6,5	8,6
Передавать учебную информацию	10,2	16,3	7,2	9,8



Интересны данные уровневого анализа организаторских и коммуникативных умений студентов, проведенного на основе оценки деятельности студентов ЭГ и КГ преподавателем и их самооценки по двадцатибалльной шкале до и после формирующего эксперимента.

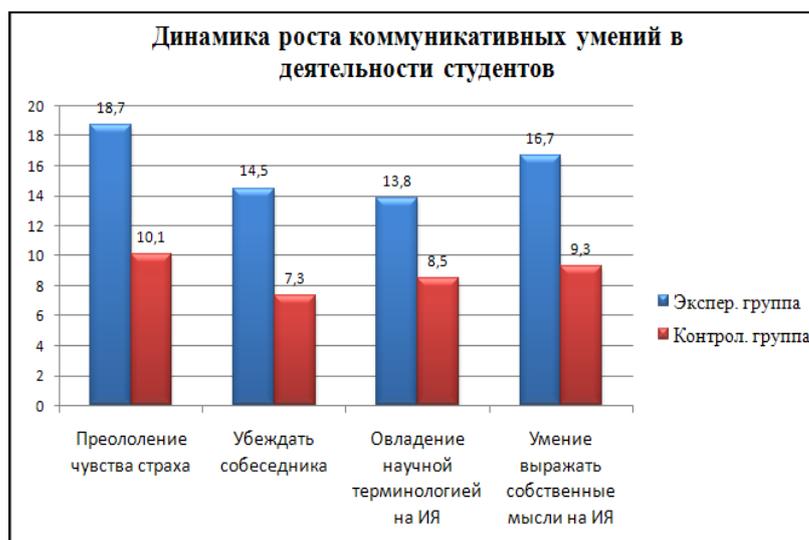
Преподаватели отмечали возросший уровень у студентов таких организационных умений, как создание положительной мотивации к изучению ИЯ, умения вызвать интерес к его обучению (с 6,4 до 16,2), формирование умения задавать вопросы (с 6,2 до 14,2), вычленять и планировать постановку учебных задач при изучении нового материала (с 6,1 до 13,5), то студенты выделяли умения осуществлять межпредметные связи (с 8,6 до 14,5) и организовывать передачу учебной информации (с 10,2 до 16,3).

Таблица 6

Динамика роста коммуникативных умений в деятельности студентов

Группы	ЭГ		КГ	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Преодоление чувства страха	9,6	18,7	8,3	10,1
Убеждать собеседника	6,7	14,5	5,2	7,3

Овладение научной терминологией на ИЯ	7,5	13,8	6,2	8,5
Умение выразить собственные мысли на ИЯ	12,1	16,7	8,1	9,3



О возросшем уровне коммуникативных умений в деятельности студентов ЭГ говорят следующие данные формирующего эксперимента: умения преодолевать чувства страха, боязни и неуверенности возросли в этой группе с 9,6 до 18,7, умения убеждать - с 6,7 до 14,5, умения овладевать научной терминологией на ИЯ - с 7,5 до 13,8, умения выразить собственные мысли в устной речи на ИЯ - с 12,1 до 16,7. В КГ значимых изменений в организаторских и коммуникативных умениях студентов не произошло. Представленные данные свидетельствуют о правильности выбора направления исследовательской работы, решения поставленной задачи и подтверждают выдвинутую гипотезу.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Сегодня уровень развития науки, информационной технологии, и активизация международного сотрудничества требуют от специалистов прочного знания ИЯ и навыков профессионально-культурологического общения. Когда отсутствуют необходимые знания, навыки и умения по ИЯ, то человек, находясь в иноязычной среде, испытывает трудность. Они могут

быть получены путем целенаправленного обучения. Существенно также представление о «культурном шоке, последствия которого могут привести либо к нетерпимому отношению к чужой культуре, либо к негативной оценке собственной культуры.

Результаты анкетирования, которого мы провели в начале исследовательской работы, позволили ответить на ряд интересующих нас вопросов: сколько студентов отделения английского языка прошли полный курс обучения английскому языку в среднем общеобразовательном учреждении и в каких типах школ; каким был язык обучения (таджикский, узбекский, русский); насколько обоснован был выбор студентами их будущей специальности; планируют ли студенты преподавать ИЯ в среднем общеобразовательном учреждении; вступали ли они в межкультурную коммуникацию с носителями изучаемого ИЯ. Это позволило выявить уровень довузовского социокультурного опыта студентов для дальнейшего его учёта в процессе формирования уровней профессионально-культурологического общения.

Путем проведения тестов на знание студентами общих культуроведческих сведений по учебным темам страноведческого характера англоязычных стран и определился в начале эксперимента уровень умений профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнических группах отделения английского языка. Данный опрос был направлен на определение знания студентами: общих сведений о Великобритании и англоязычных странах, городах Великобритании, США, об их достопримечательностях; представители областей культуры, их имена; основные даты и события истории в рамках школьной программы.

Анализ полученных результатов позволил констатировать, что 68,6% из всех опрошенных студентов отделения английского языка имели низкий уровень сформированности культурологической компетенции, 31,4% - средний уровень. Результаты свидетельствовали о неполноте общекультурной и культуроведческой базы студентов отделения английского

языка, недостаточной сформированности лексической и грамматической компетенции.

На основе результатов были определены цели и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию умений профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнических группах. Её целью являлась апробация предложенной нами модели формирования умений профессионально-культурологического общения у студентов в процессе изучения ими английского языка в КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ.

В задачи опытно-экспериментальной работы входило: 1) определить влияние педагогических условий на процесс формирования умений профессионально-культурологического общения у студентов отделения английского языка педагогического вуза; 2) определить динамику роста сформированности умений культурологического общения студентов в этнокультурных условиях; 3) проверить достоверность показателей определения уровней сформированности умений к педагогическому взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации.

Опытно-экспериментальная работа была проведена с 2012 года по 2017 год со студентами 1-1V курсов и преподавателями ИЯ КТГУ имени Н.Хусрава, ТГПУ имени С.Айни и ТГИЯ имени С.Улугзода. Всего в эксперименте в различных формах участвовало свыше 1050 студентов, 754 учащихся школ, 27 преподавателя иностранных языков названных вузов и 18 учителя английского языка ряде СОУ (№№ 5, 6, 8, 9, 11, 12, лицей № 1, частный лицей «Аминджон», технический лицей им. Назирматова, лицей при КТГУ) г.Бохтар и СОУ №№ 9, 44, 88 г.Душанбе.

Опытно-экспериментальная работа протекала в естественных условиях обучения и акцентировала внимание студентов на профессионально-культурологический характер обучения. Она состояла из трех этапов. Задачей первого (костатирующего) этапа являлась: формирование у будущих учителей ИЯ ценностное отношение для культурологического

подхода; формирование базового знания и умения для устных разговорных тем, монологическим и диалогическим высказываниям.

Задачей второго - формирующего этапа являлась накопление культуроведческой информации, обработка и применение этих информации в будущей профессиональной работе.

Задачи третьего (контрольного) этапа состояла из: контрольного определения уровней сформированности умений профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнических группах; статистической обработки результатов эксперимента, составления таблиц, диаграмм, схем; анализа результатов эксперимента и их соотнесения с заявленными целями эксперимента.

В процессе диагностики результатов констатирующего эксперимента для определения качественной характеристики исходного уровня сформированности умений профессионально-культурологического общения у студентов в мультиэтнических группах были проведены анкетирование и тестовые контрольные задания, которые включили работу для проверки знания по традициям страны изучаемого языка, существующих реалий и правила поведения в этих странах. Во время анализа акцентировалось существенное внимание на умение по применению на занятиях и во вне аудиторной деятельности методам и технологиям культурноориентированного характера.

Контрольные замеры охватывали всех этапов опытно-экспериментального исследования: констатирующий (2012—2013 гг.), формирующий (2013-2015 гг.) и контрольно-обобщающий (2015—2017 гг.) этапы. Анализ полученных результатов показывает тенденцию роста показателей студентов ЭГ, которые находятся на «высоком» уровне. Динамика роста по критериям: мотивационно-ценностного в 4,1 раза, когнитивного — в 2,3 раза, рефлексивно-деятельностного — в 3,1 раза. Соответствующий рост в КГ был отмечен по тем же компонентам 1,1; 2,2; 2,1 раза. Было отмечено сильное сокращение количество обучающихся ЭГ,

которые находились на «низком» уровне: исходя из мотивационно-ценностного критерия в 4,6 раза, когнитивного — в 1,9 раза, рефлексивно-деятельностного — в 1,8 раза (в КГ их рост составил соответственно в 1,2; 1,3 и 1,4 раза). В конце опытно-экспериментального исследования статические различия между группами были значимыми.

Контроль результативности развития умений профессионально-культурологического общения у студентов в мультиэтнических группах в КТГУ, ТГПУ, ТГИЯ, в Душанбинских и Кургантюбинских школах и лицеях свидетельствует об оптимальном функционировании авторской модели на различных уровнях образовательной системы (в лицее, среднем общеобразовательном учреждении, гимназии, колледже, в системе бакалавриата).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанная нами проблема «Методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза» построена на идеях мультикультурности в процессе обучения иностранному языку в языковом образовательном пространстве. На базе изучения теоретических и методологических источников, реализации таких методологических подходов, как личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, мультиэтнический и др., модель формирования профессионально-культурологического общения студентов в социокультурных условиях, применение инновационных технологий, в том числе интерактивного обучения, методов проектов, технологии модульного обучения, проведение уроков-презентаций, игровые методы обучения к формированию профессионально-культурологического общения в процессе изучения иностранного языка, подготовка студентов к педагогическому взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации и др., предъявлены дидактические условия, принципы и модель формирования профессионально-культурологического общения обучающихся в этнокультурных условиях.

Для эффективного осуществления технологии формирования профессионально-культурологического общения студентов в условиях мультиэтничности педагогического вуза была разработана программа опытно-экспериментального исследования, которая реализовала апробацию предъявленных педагогических условий.

Поскольку функциональная модель формирования профессионально-культурологического общения обучающихся в этнокультурных условиях - это структурное образование, которое включает когнитивный и коммуникативный аспекты, объединение культуры в процессе обучения ИЯ требует ее изучения и на межкультурном уровне. Это когда одна культура соприкасается с другой и проявляется их специфика.

Основываясь на данных исследований, проведённых нами в высших профессиональных образовательных учреждениях и ряде СОУ городов Душанбе и Кургантюбе (ныне: Бохтар), удалось выделить критерии уровней сформированности профессионально-культурологического общения, которым должен соответствовать выпускник вуза - будущий учитель иностранного языка: мотивационно-личностный компонент, полнота системы психолого-педагогических, специальных и методических знаний; частота и степень проявления самоконтроля собственных учебно-педагогических действий, адекватная самооценка своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения.

Диагностика и сравнение основных показателей профессионально-культурологического общения учителей общеобразовательных учреждений и студентов позволили выделить три уровня ее сформированности: низкий (репродуктивный), средний (продуктивный) и высокий (профессионально-творческий); субъективные факторы, оказывающие существенное влияние на нее.

Мотивы, которые выражают осознанные побуждения студента к учительской деятельности и формирование личности включает: социально-профессиональные и личностные мотивы. Гностические умения включает совокупность лингвистических и психолого-педагогических знаний. Деятельностный компонент выражается в умениях, навыках и способностях личности: конструктивные и коммуникативные умения; анализ собственной деятельности по результатам школьной педпрактики, оценка и переоценка своих способностей, педагогических действий, прогноз собственных возможностей при работе с учениками; организаторские и проектировочные умения.

Методологическим основанием формирования профессионально-культурологического общения у студентов в мультиэтнических группах выступают личностно-деятельностный, аксеологический и интегративно-культурологический подходы, ориентирующие преподавателя и будущего

учителя на осуществлению принципов субъектности, диалогичности, свободы и ответственности, гуманизации, культуросообразности, рефлексивности, толерантности и эмпатии. Выявлена особенность развития профессионально-культурологического общения у студентов в условиях мультиэтничности педагогического вуза, которая заключалась в пошаговой организации рассматриваемого исследования, учитывая при этом время эксперимента, ресурсов, результаты мониторингов, возможности корректировки на каждом этапе потенциальных отклонений от планируемого результата.

Разработанная нами модель формирования профессионально-культурологического общения у студентов в ситуации мультиэтничности педагогического вуза предусматривает применять в учебный процесс *наглядные средства* (фотографии, таблицы, схемы, модели), *ТСО* (компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор), *печатные материалы СМИ*, научную и справочную литературу; информации по Интернету, электронные презентации и т.д. Результат модели проявляется в положительной динамике роста уровня при формировании профессионально-культурологического общения у студентов в мультиэтнических группах. Все компоненты модели между собой взаимосвязаны, они выступают как единое целое. Экспериментальная работа была осуществлена нами разносторонней проверкой.

Проведенное исследование позволило определить межкультурные параметры *педагогического взаимодействия*, формирующие следующие умения: проявление толерантности, симпатии, критичности; соотношение своего и чужого мнения; предупредить чувства скованности, страха и неуверенности перед общением; отказаться от таких качеств, как предубежденность и клишированные представления; умение в проявление интеллектуальной гибкости, преодоление индивидуального догматизма/эгоцентризма.

Апробацию разработанной модели мы провели в процессе экспериментального исследования, проходившая в КТГУ, ТГПУ и ТГИЯ, в Душанбинских и Бохтарских СОУ и лицеях при обучении английскому языку в мультиэтнических учебных группах. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий.

В диссертационном исследовании рассматривается апробация разработанной модели и внедрения представленных педагогических условий при формировании профессионально-культурологического общения у будущих учителей ИЯ в учебной, внеклассной работы и во время школьной практики. Осуществление *первого педагогического условия* проводилось интенсивной работой при формировании профессионально-культурологического общения у студентов при изучении ИЯ с организацией их практической деятельности, реализованная *методом погружения*, состоящего из чтения и воспроизведения *аутентичных текстов*, выполнения упражнений, решения задач путем проведения беседы с носителями языка и межличностного взаимодействия обучающихся.

Второе условие заключалось в *применении интерактивных методов* и форм работы. Большое значение было придано преимущественно групповым и парным формам работы, которые благодаря интенсивному внутригрупповому межличностному взаимодействию и взаимовлиянию имели выраженную практическую направленность.

В качестве третьего условия в ЭГ проводились *«внеаудиторные мероприятия* социокультурной направленности»: вечера дружбы с участием иностранных студентов; встречи со студентами, пребывавшими в летние месяцы на курсах в вузах Европы.

В качестве четвертого условия осуществлялась *координация педагогической работы учителей* в проведении мультикультурного воспитания обучающихся.

В качестве пятого условия проводились *контроль и коррекция* работы при диагностировании уровня сформированных умений профессионально-

культурологического общения у будущих учителей ИЯ. В течении диагностической работы выявлены изменения, которые отмечались в динамике роста при формировании профессионально-культурологического общения у обучающихся при изучении ИЯ в ЭГ и КГ.

Результаты определения уровней сформированности профессионально-культурологического общения в начале и конце опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах:

- количество студентов, имеющих продвинутый уровень сформированности исследуемых умений в экспериментальной группе увеличилось на 26%, средний уровень - возросло на 25% , с низким уровнем уменьшилось более чем на 49%.

- в контрольной группе количество студентов, имеющих продвинутый уровень – увеличилось на 8%, средний уровень – увеличилось лишь на 9%, низкий уровень - снизилось на 18%.

Апробация опытно-экспериментальной работы и условия формирования профессионально-культурологического общения у будущих учителей при изучении ИЯ в мультиэтнической среде педагогического вуза подтвердили основные идеи гипотезы, доказав свою практическую осуществимость и действенность.

В результате проведенного диссертационного исследования по проблеме «Методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза» были сделаны *следующие выводы:*

1. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что целенаправленная работа по формированию профессионально-культурологического общения на основе выстроенной нами модели с реализацией выделенных педагогических условий обеспечивает преимущественно высокий и средний уровни сформированности исследуемых умений у будущих учителей ИЯ;

2. Экспериментально подтверждено, что формирование профессионально-культурологического общения у студентов отделения

английского языка экспериментальных вузов страны происходит поэтапно, последовательно переходя от этапа культурного самоопределения личности, где студент является представителем родной культуры до этапа диалога культур, при котором студент является ретранслятором культур в процессе преподавания ИЯ в СОУ во время школьной практики.

3. Умение профессионально-культурологического общения будущего учителя ИЯ СОУ является необходимым компонентом его профессиональной компетентности. Она охарактеризована нами как комплекс культурологических знаний, умений и навыков, в способности студента для постоянного обновления и применения эти знания в профессиональной деятельности.

4. Формирование профессионально-культурологического общения является неотъемлемой частью подготовки современного учителя, который живет и работает в условиях мультикультурного общества. Исходя из этого, мы уточнили сущность профессионально-культурологического общения, которые заключаются в совокупности способностей осознания и совершения коммуникативной деятельности в мультикультурной среде на достаточно высоком уровне.

5. Исследование подтвердило результативность разработанной модели формирования профессионально-культурологического общения студентов, которая включает цель, принципы; содержание; формы, методы (диалогические, коммуникативный, эвристические, игровые, методы проектов, моделирование), основные этапы (констатирующий, формирующий и обобщающий); результат (уровни сформированности общения: творческий, продуктивный, репродуктивный).

6. Актуальность развития профессионально культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза определяется тем, что тенденции дидактики высшей школы для полноценного развития личности обучающихся и их подготовки для

конкурентоспособной работы в ситуациях международной мобильности и интеграции очевидны.

7. Внедрение в учебный процесс разработанного УМК дисциплины «Практика устной и письменной речи по английскому языку» на основе технологии кредитно-модульного обучения способствовало для обеспечения поэтапного формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза в совокупности ее составляющих на основе базового подуровня при формировании лингвистических и социокультурных компетенций будущих учителей ИЯ, осуществить подбор различных форм и технологии индивидуализации и дифференциации обучения.

8. Педагогическая технология в обучении ИЯ с целью подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации выступает как личностно-деятельностная прогрессивная технология обучения и является альтернативой традиционной системе в качестве одного из эффективных условий по формированию профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза.

Подводя итоги исследования «Методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза» диссертантом предлагаются следующие **рекомендации**:

1. При чтении лекции следует обратить внимание на то, чтобы теоретические проблемы смогли осуществиться в жизнь, они должны иметь ситуативный характер и способствовать формированию жизненных навыков у обучающихся.

2. Особое внимание уделить на организации процесса обучения, на основе внедрения системы кредитно-модульного обучения (зачетных единиц).

3. Приоритетным должен быть подбор разных форм, приемов и технологии проблемного обучения, которые учитывают особенности определенного уровня образования.

4. Организовать процесс обучения ИЯ в сфере профессионально ориентированной коммуникации на международном уровне.

5. Особое внимание уделять в мультиэтнической среде использованию рефлексивного подхода к изучению ИЯ.

6. Большое значение придавать самостоятельной деятельности студентов, повышению их мотивации, их готовности к самообразованию в течение всей жизни.

7. Создать условие, позволяющее эффективному межличностному взаимодействию обучающихся и учителей в сфере общения международного характера.

Таким образом, проведенное исследование позволило научно обосновать и предложить совокупность педагогических условий, оптимальных для целенаправленного формирования профессионально-культурологического общения будущих учителей ИЯ в мультиэтнической среде педагогического вуза. Было определено, что формирование профессионально-культурологического общения возможно и эффективно в ситуации личностно-деятельностного подхода, где обучение общению рассматривается с гуманистических позиций как процесс, тесно связанный с общественной необходимостью и личной потребностью в обретении и расширении социального опыта культурно-языковой личности, совершенствования ее познавательных и личных возможностей, что позволяет выделить личностно-развивающие цели (коммуникативно-познавательные, культурно-прагматические, ценностно-ориентационные) как основные.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина О.А.Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся. Дис. ... канд.пед.наук. – Орел, 2003. – 243 с.
3. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материале английского языка). Дис. ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 2010. – 356 с.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. -М.: Изд-во МГУ, 1990. - 240 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб, 1999.-472 с.
6. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига : “RETORIKAA”, 2005. – 384 с.
7. Алиев С.Н. Научно–педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка). Дис. ...д-ра пед. наук. Душанбе, 2009. – 370 с.
8. Алиев С.Н. Общая методика обучения иностранным языкам (на тадж.яз.)/ Учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков педагогических университетов. -Душанбе: ТГПУ, 2013. -336 с.
9. Алиев С.Н. Тачрибаи омӯзгории донишҷӯёни факултаҳои забонҳои хориҷӣ: Дастури методи ба ёрии донишҷӯёни тачрибаомӯз/ С.Н.Алиев. - Нашри дуюм, бо тағйироту иловаҳо. -Душанбе: 2016. - 68 с.
10. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. - М.: Просвещение, 1988. -127 С.

11. Аппатова Р.С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка. // ИЯШ. – 1989г. – №5 – С. 23-26.
12. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. -2009. - №4. - С.18-22.
13. Атарщикова Е.Н. Сопоставительное изучение языков и культур: лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации: Материалы 45 науч.-метод. конф. "Университет, наука региону" Редкол.: Е.Н. Атарщикова (отв. ред.) и др. 2000. –С.42.
14. Базарова С.Ш. Теоретические основы становления и развития высшего педагогического образования (на материале вузов Республики Таджикистан). Автореф.дис. ... д-ра пед.наук / Душанбе, 2006. – 37 с.
15. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. -М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 296 с.
16. Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам. // ИЯШ. –2002.- №1. -С.5-11.
17. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. 2002. - № 1,2.
18. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе Текст. / Н.В. Барышников. М.: Просвещение, 2003. —159 с.
19. Бахтин М.М. Что такое культура Текст/М.М. Бахтин. -М., 1999. -54 с.
20. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета. Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2010. – 310 с.
21. Белкина В.Н. Принцип диалогичности в процессе профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В.Н. Белкина // Развитие системы непрерывного

образования в университетском комплексе педагогических учреждений Ярославской области. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 284-286.

22. Бережнова Д.Б. Фоновое знание в контексте образовательной среды // Личность и ее бытие: Социально-психологические аспекты бытия личности в местном сообществе. – Краснодар, 2002. – с. 15-18.

23. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.,1995.

24. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. 1989. -№ 6. - С. 31–42.

25. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

26. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

27. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... д-ра филол. наук. -Л., 1984. -31 с.

28. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные тр. М.: Педагогика, 1983. - 271 с.

29. Бодалев А. А., Ковалев Г. Л. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. -1992. - № 5-6. - С. 65-70.

30. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. - 196 с.

31. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.

32. Болотов В. А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.

33. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // педагогика. 1999. №3. –С-62.

34. Браун С.В. Информационные аспекты, способствующие повышению

мотивации изучения немецкого языка в школе / С.В. Браун // Иностр. яз. в шк. - 2002. - №2. - С. 32.

35. Брыскина И.Е. Концепция билингвального/ бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности). Автореф. ... д-ра пед.наук. -Тамбов, 2009.

36. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика [Текст]: учебно-метод. пособие / А.В. Бутенко. – М.: МИРОС, 2002.

37. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н. Новгород, 1992. - 144 с.

38. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие Текст. / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. Вып. III. - М.: Прогресс, 1999. - С. 5-40.

39. Вафеев Р.А. Этноязыковые, культурные факторы в процессе обучения языкам // Языковые и культурные контакты народов Республики Башкортостан в условиях двуязычия. Уфа, 2007, с.71-76.

40. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

41. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация: тез.докл. Иркутск, 1993. С.18-21.

42. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод.пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. М: Высшая школа, 1991. - 207 с.

43. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) Текст. / Е.М. Верещагин. М.: Наука, 1969. -160 с.

44. Ворожцова И.Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения. Ижевск, 2000.-127 с.

45. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

46. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – с. 10-38.

47. Гаибова В.Е. Эвристическая беседа как один из типов дискуссии. Педагогика, № 2 (55) – 2008. – С. 21.
48. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. — М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
49. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. -М.: АРКТИ, 2003. -192 с.
50. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. - С.18-22.
51. Гомелева О. В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений. - Иностр. языки в школе, 1987, № 6, С. 71-73.
52. Гонтарь Г.И. Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку: Автореф.дис. ... канд.пед.наук / М., 1987. – 23 с.
53. Гороя В.И. К вопросу о проектировании в инновационной деятельности // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах. - Сочи, 2002.- С. 66-68.
54. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06 Английский язык, степень: бакалавр, срок обучения: 4 года. – Душанбе, 2012. (текст на тадж. яз.).
55. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06-02 Немецкий и английский языки, степень: специалист, срок обучения: 5 лет. – Душанбе, 2012. (текст на тадж.яз.).
56. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация «Учитель иностранного языка». – Душанбе, 2007.
57. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования Республики Таджикистан. Постановление Правительства РТ от 2.04.2009 г. под № 206. –Душанбе, 2013. – 60 с. (текст на тадж. яз.).

58. Государственная программа подготовки специалистов педагогической сферы на 2005 – 2010 годы: Постановление Правительства РТ от 1.11.2004 г. под № 425. Душанбе, 2004. – 18 с. (текст на тадж.яз.).

59. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 – 2014 годы (его продления на 2015 -2025 гг.). Постановление Правительства РТ от 2.12.2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования. – Душанбе, 2003. - № 3. – 70 с. (текст на тадж. и русск. яз.).

60. Громкова М.Т. Образование стимул саморазвития личности //Педагогика. -1993.-№3, с. 21 -25.

61. Гришаев М.П. Психологические механизмы взаимодействия мотивации и способностей студентов в обучении иностранным языкам. Автореф.дис... канд.психол.наук. –Нижний Новгород, 2010.-С.17.

62. Гурвич П.Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе.// Иностр. языки в школе. - 1973. - №5. - С.53-62.

63. Гусева О.Ю. Особенности развития этнической идентичности в процессе межкультурного взаимодействия и в ситуации моноэтнической среды // Журнал прикладной психологии, 2003, № 6. - С. 38-43.

64. Гуськова Т. В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии: на примере технического вуза: Дисс... канд. пед. наук. – Пенза, 2008.

65. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. -М.: ИНТОР, 1996. -544 с.

66. «Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным и этническим, религиозным и языковым меньшинствам», принятая ООН на 47 сессии 92-го пленарного заседания от 18 декабря 1992 г.

67. «Декларация принципов толерантности», принятой 16 ноября 1995 г.в Париже на двадцать восьмую сессию Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 1995.

68. Денисова Л.Г. Драматические игры для творческого этапа обучения //ИЯШ. — 1990. — № 2. — С. 101.
69. Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. - М.: РАГС, 2001.- 538с.
70. Джамshedов П.Д. и др. Очерки о сопоставительном изучении английского и таджикского языков: Учебное пособие. –Душанбе, 1988. -150 с.
71. Дубровин М.И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе. — М: Просвещение, 1979. –С.54-56.
72. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей. Автореф.дис... д-ра пед.наук. –Ставрополь, 2009. –С. 36.
73. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / Г. Р. Елизарова. - С-П, 2001. - 16 с.
74. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.-370 с.
75. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. - Тюмень, 1990. - С. 5-14.
76. Закирьянов К.З. Двужычие и интерференция: Учебное пособие. Уфа: Изд-во БГУ, 1984.-80 с.
77. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (в новой редакции). Принят Правительством РТ от 14.05.2004 под № 34. –Душанбе, 2004. – 92 с. (текст на тадж. и русс.яз.). ш. Душанбе, 22 июля соли 2013, № 1004
78. Закон Республики Таджикистан «Об ответственности родителей за воспитание и обучение детей». Принят Правительством РТ 2.08.2011г.
79. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.5-57. (текст на тадж.яз.).

80. Закон Республики Таджикистан о языке. – Душанбе: Ирфон, 1993. – 40 с.
81. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
82. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004. - 42 с.
83. Зновенко Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: Дис. ... канд.пед.наук. – Омск, 2008. – 272 с.
84. Иванова Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка). Дисс. ... канд. пед. наук. -М., 2003. – 212 с.
85. Иванова О.В. Особенности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка (на материале негуманитарного вуза). Автореф.дис... канд. пед. наук. -Барнаул, 2003. –С.16.
86. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя. Дис. ... канд.пед.наук. – Воронеж, 2000. -162 с.
87. Измestьева И.А. Обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2002. – 149 с.
88. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. - Белгород; М., 1999.
89. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук/ Оренбург, 1999. – 38 с.

90. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество //Вопросы психологии. — 1988. - № 4.-С.67
91. Кан-Калик В. А., Никандров К Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. –С.37.
92. Карран Т. Общеввропейские шкалы оценок: опыт национальных систем и ECTS/ Высшее образование в Европе, т.30, №1, 2005.
93. Кашаева В.В. Создание языковой среды как фактор социализации учащихся лингвистической гимназии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2000. – 20 с.
94. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие. Тетра-Системс, 2011. – 224 с.
95. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
96. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.
97. Коблова Л.П. Методика обучения дискуссии на третьем курсе языкового вуза (на материале немецкого языка): Дис. ... канд.пед.наук. - М.,1973. -233 с.
98. Козлова Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов. Дис. ... канд.пед.наук. – Горно-Алтайск, 2008. – 213 с.
99. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С.28-33.
100. Коменский А.Я. Великая дидактика//Избранные педагогические сочинения. - М., 1955.
101. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М., 1988. - 270с.
102. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. -СПб.: КАРО, 2006.

103. Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ № 50 от 16 февраля 1998 г.
104. Коростылева Л.А., Советова О.С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. Учебное пособие. - СПб, 1995. – 33 с.
105. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
106. Костенчук И.А. Диалог в педагогическом общении (О предмете педагогического общения). В сб.: Гуманизация воспитания в современных условиях. Под ред. О.С. Газмана и И.А. Костенчука М.: УВЦ «Инноватор», 1995. -С.14 -23.
107. Костюк С.В. Полилог в деловом общении // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2001. - № 3. - С. 88-99.
108. Крупская Н.К. О методе проектов: Стенограмма доклада на конференции по методу проектов / Н.К. Крупская. – Москва – Ленинград: Госуд. учеб.пед. изд-во, 1931. – 22 с.
109. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 58-61.
110. Кукуев А.И. Диалог культур в содержании образования как средство интеграции личности в системы мировой и национальной культур // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. - № 2. - С. 54-55.
111. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. -Благовещенск, 2001.-342 с.
112. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. -М., 1988.-С.35.
113. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
114. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. - 2002. -№ 6. - С.44-66.

115. Латыпов Д. Н. Социально-педагогические основы формирования этнокультуры молодежи (На материалах Республики Таджикистан): Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 : - СПб., 2001. - 477 с.
116. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. 2-е изд. -М.: Дело, Академия народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации, 2001. -448 с.
117. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология. – М.: РУДН, 2004. – 195 с.
118. Лейфа И.И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Дис. ... канд. пед. наук.- М.: 1995. -163с.
119. Леонтьев А.А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку Текст. / А.А. Леонтьев.: Сб. науч.тр. -М.: Моск. пед. ин-т иностр. яз., 1986.-Вып. 260.- С. 25-31.
120. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании //Начальная школа плюс. - 2001. - №1 - С.3-6.
121. Маджидова Б. Народные традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств детей в семье. Дис. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2004. - 298 с.
122. Макаренко А.С. Из опыта работы / Пед. соч.: В 8 т. -М., 1984. Т. 4. С. 368-369.
123. Маслоу А. Мотивация и личность = Motivation and Personality / Пер. А. М. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
124. Маслоу А. Самоактуализация. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.
125. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. С.68-115.

126. Методические рекомендации по проведению педагогической практики в школе (Вопросы планирования, проведения и анализа уроков). Отв. ред. Н.И.Гез. – М., 1978. – 60 с.

127. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // ИЯШ. 1999. № 2. С. 8–12.

128. Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранного языка // ИЯШ. 2001. - № 5. - С. 11-14.

129. Миролубов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. – 314 с.

130. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... д-ра психол.наук / -М., 1995. – 38 с.

131. Мороз В.В., Белая Г.В. Креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель-студент» в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. -Вестник ОГУ №12 (161)/Декабрь`2013. –С.52.

132. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностр. языки. Теория и практика, 2010. -№ 1. –С.25-35.

133. Мусин И.Х. К понятию о языковой и речевой интерференции в условиях двуязычия // Билингвизм и диглоссия. М., 1989. - С. 31 - 32.

134. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 144 с.

135. Национальная концепция воспитания Республики Таджикистан: Постановление Правительства РТ от 3.03.2006 г., № 94 / Мактаби оли. Часть 1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2002. – С.92-121. (текст на тадж.яз.).

136. Национальная концепция образования Республики Таджикистан: Постановление Правительства РТ от 3.05.2002 г. № 200 / Мактаби оли. Часть

1: Сборник нормативно-правовых документов в сфере вузовского профессионального образования. -Душанбе, «ИТЭС», 2007. – С.92-121. (текст на тадж.яз.).

137.Национальная стратегия развития высшего профессионального образования в Республике Таджикистан на 2007-2015 годы. – Душанбе, 2007.

138.Негматов С.Э. Научные основы обучения лексике таджикского языка в условиях формирования русско-таджикского билингвизма. Дис. ... д-ра пед.наук. М., 1991. -460 с.

139.Никитина И.Н. Формирование готовности студентов к речевому профессионально-ориентированному общению // Неродные языки в учебных заведениях. Воронеж: ВГАСА, 1999.-Вып. 4.-С. 105-106.

140.Никитина О.А. Национальный менталитет и проблемы изучения языка. -Сб.: Язык как основание культуры: Сборник научных материалов XXXVII НТК ППС УлГТУ. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. - С. 34-37.

141.Новоженина Е. В. Становление партнерских отношений преподавателя и студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.

142.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы, Департамент по языковой политике, Моск. гос. лингвист.ун– т. – Страсбург ; - М., 2001.

143.Огольцова Н. Н. Мультимедийные проекты как форма интеграции педагогических и информационных технологий / Н. Н. Огольцова, В. А. Стародубцев // Информатика и образование. - 2007.- № 7 .- С. 104-106.

144. «О плане реализации реформы системы образования на 2004-2009 годы». Постановление Правительства РТ от 30.06.2004 г. № 291. – Душанбе, 2004. – 8 с.

145.Отчет по проекту № 38: Разработка рекомендаций по реализации Болонского процесса в российской образовательной системе программы: Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования. Раздел № 2: Развитие содержания профессионального

образования, повышение его качества в неразрывной связи с наукой. Вид отчета: итоговый. Научный руководитель: д.х.н., проф. Мурин И. В. Министерство образования Российской Федерации. Санкт-Петербургский государственный университет, 2003. -91 с.

146. Павленко Е.И. (Сорокина Е.И.) Использование аутентичных текстовых материалов при обучении иностранному языку // Профессиональное лингвообразование: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2009. С. 148-150.

147. Пассов Е.И., Кузовлев Е.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 6. – С.29-33.

148. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Готовим к диалогу культур. Пособие для учителей. — М., 2003. — 184 с.

149. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е дораб. изд. – М: Просвещение, 1988. -224 с.

150. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. - 2000. - № 2. - С. 3-10. - № 3. - С. 3-9.

151. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // ИЯШ. 2000. - № 1. - С. 5-6.

152. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. <http://edu.novgorod.ru/fulltext/225/%C3%EB%E0%E2%E04.rtf>

153. Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий. ИЯШ, №6, 1997. –С. 2-7.

154. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: Теория и социально-педагогическая практика: Дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003. – 332 с.

155. Послание Президента Э.Рахмона Маджлиси Милли. В кн.: Раджабов С., Алифбеков З. Маорифи Чумхурии Тоҷикистон. – Душанбе: «Субҳи дониш», 2004. – 560 с. (текст на тадж., рус., англ. яз).

156. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. - Выявление, развитие и реализация. - М., Когито-Центр, 2002. - 396 с. (англ. 1984).

157.Разумова Е. В. Методика обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях - М.: Просвещение, 2006. - 287 с.

158.Рахимзода Х. Традиции таджикского народа и их роль в подготовке старшеклассников к семейной жизни. — Душанбе, 1982. — 85 с.

159.Рахмонов Г.Р. Педагогические основы формирования познавательного интереса к иностранному (английскому) языку у студентов (на материале вузов Республики Таджикистан): Автореф.дисс. ... канд.пед.наук / - Душанбе, 2002. – 24 с.

160.Рахмон Э.Ш. Доклад на первой сессии Маҷлиси Оли Республика Таджикистан (7 апреля 1995 г.). – Душанбе: Ирфон, 1995.

161.Рахмонов Э. Ш. Молодежь - будущее суверенного Таджикистана. - Душанбе: Ирфон, 1997, - 48 с.

162. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. Париж: ЮНЕСКО, 1995.

163. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе /Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. -М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

164. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека.

Пер с англ. /К.Р. Роджерс. М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. - 480 с.

165. Романовская М. Б. Музейная и выставочная технологии / М. Б. Романовская // Профессиональное образование. — 2007 .— № 4 .— С. 11

166. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. - М., 1989. Т.1. – 488 с. Т.2. – 328 с.

167. Рыбак Г. Ф. О некоторых приемах создания благоприятного психологического климата при обучении иностранному языку в средней школе. - Иностр. языки в школе, 1992, № 1.

168. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимопонимание в педагогическом процессе. –М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

- 169.Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 83-88.
- 170.Савина С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. - 160 с.
- 171.Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271с.
- 172.Сазонова Н.П. Влияние индивидуального и группового статуса на социализацию личности старших школьников. Дис. ... канд.психол.наук. – Курск, 1995. – 172 с.
173. Саидова Л.В. Психолого-педагогические проблемы развития преподавания иностранного (английского) языка в свете коммуникативного подхода в педагогических вузах Республики Таджикистан: Автореф.дисс. ...канд.пед.наук /-Душанбе, 2004. -24 с.
174. Сайфуллаев Х.Г. Педагогические условия формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов в полиэтнических группах педагогических вузов Республики Таджикистан (на материале немецкого языка). Дис. ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 2014. –306 с.
- 175.Сайфуллоев Х.Г. Учебники немецкого языка для V,VI, VII,VIII,IX классов таджикских школ. – Душанбе, 1992, 1998, 2009.
- 176.Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
- 177.Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования / Под.ред. В.В. Сафоновой. – М., 1998. – С. 27-35.
- 178.Свиридон Р.А. Концепция формирования межкультурной профессионально коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8–4. – С. 975-980. www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003974 (дата обращения: 26.10.2015).

179. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.-М: Народное образование.- 1998. – 256 с.
180. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем /В.В. Сериков. М.,1999. -254 с.
181. Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. / Под ред. А.А. Деркача, И.В. Калиш. -М., 2001.- 131 с.
182. Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе, 2012, № 8. - С.18-25.
183. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.
184. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 1. - С. 19-26.
185. Сороковых Г. В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов // Педагогика. 2004. № 1. С. 62-68.
186. Стернин И.А. Толерантность и коммуникация / И.А. Стернин // Философские и лингво-культурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003. – С. 331-344.
187. Стратегические направления долгосрочной Реформы системы образования Республики Таджикистан на период 2004-2015 годов. –Душанбе, 2004.
188. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. - 231 с.
189. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1969. - С. 214.
190. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // ИЯШ. 2004. - № 4. - С. 14-21.

191. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ. - 2001. - № 4. - с. 16-18.
192. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 264 с.
193. Титаренко Н.В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам: на материале английского языка Текст.: дисс. . канд. пед. наук / Н.В. Титаренко. М., 2007. - 197 с.
194. Ткачук Е.С. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции студентов вуза в полиэтнической среде. Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2004. – 243 с.
195. Торунова, Н.И. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя/ Н.И. Торунова и др. // Иностранные языки в школе. 2000. - № 6. - С.77-83.
196. Тохтахунова С.Н. Динамика фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция. Алма-Ата, 1989. - С. 149-155.
197. Триль Ю.Н. Социокультурные функции обряда. Дис. ... канд.социол.наук. – Майкоп, 2009. – 168 с.
198. Ушинский К.Д. (Сер.«Антология гуманной педагогики»). М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1998. — 224 с.
199. Федорова А. Н. Развитие культурологической компетенции студентов университета в процессе изучения иностранного языка. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Челябинск, 2001. – 24 с.
200. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии.- 1988. -№ 6. - С.31-41.
201. Философский словарь. - М., 1975.

202.Флешлер О.И. Кино и ТВ в обучении иностранному языку. Лингвистические уровни и обучение иностранному языку // Материалы межвузовской научно-практической конференции. Изд-во ИГЭА, 2000.

203. Фомин М.М. Обучение иностранным языкам в условиях многоязычия (двуязычия) Текст. /М.М. Фомин. -М.: Мир книги, 1998.-213 с.

204.Формановская Н.И. Вежливость и толерантность как коммуникативные механизмы снижения речевой агрессии / Н.И. Формановская // Агрессия в языке и речи: сборник статей. – М., 2004. – С. 207-218.

205.Халеева И.И. Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков (из опыта МГЛУ)// Перевод и лингвистика текста. - М., 1994. - С. 23-30.

206.Хамиджанова М. Занятия и материальная культура горных таджиков-матчинцев, переселившихся на вновь орошенные земли. – М.,1964.

207.Хашимов Р.И. Русско-таджикское двуязычие (социолингвистический аспект). – Душанбе: Дониш, 1986. -180 с.

208.Холл Э. Как понять иностранца без слов / Холл Э.; [пер. с англ.]. – М.: Вече: Персей: Аст., 1995. – 432 с.

209.Холкина Л.В. Формирование метапредметных результатов образования школьников на основе системно-деятельностного подхода // Институт развития образования Республики Башкортостан

http://irorb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=219:holkina&catid=77:vs10-2&Itemid=119

210.Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

211.Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / [Г.А. Цукерман](#). – Томск: Пеленг,1993.–270с.

212.Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А.

Добролюбова, 2000. - 152 с.

213. Шарипова Д.Я. Теоретические основы преобразования нравственно-патриотического воспитания младших школьников на основе развития критического мышления. - Душанбе, 2012. - 421с.

214. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет Европы Пресс, 1995. - 349 с.

215. Шербоев С. Лингвометодические основы изучения синтаксиса тадж. языка в средней школе. Дис ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 1992. -431 с.

216. Шубина, Т. И. Деятельностный метод в школе [Электронный ресурс] / Т. И. Шубина / <http://festival.1september.ru/articles/527236/>

217.Щерба А.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд.2-е. -М., 1974.-112 с.

218.Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. М.. 2008, №5. –С.14-20.

219.Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. -М.: Филоматис, 2006. - 480 с.

220.Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.- М. Педагогика, 1988.- 208с.

221.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина//Педагогика № 2,1993. - С. 66-70.

222.Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика 1978. - 304 с.

223.Юлдошев У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / - М., 1999. – 43 с.

224. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения //«Вопросы психологии» 1995. - №2. - С. 32-42.

225.Яковлева О. В. Исследование возможностей информационных и коммуникационных технологий в формировании коммуникативной

компетентности студентов педагогического вуза. Автореф. дис. ...
канд.пед.наук. - Санкт-Петербург, 2007. –С.16.ск

226.Якушев М. В. Международные проекты как путь включения студентов в активный диалог культур / М. В. Якушев, Г. В. Скрипкина // Образование и общество. - 2005 . - № 3. - С. 33-36.

227.Christine Le Pape Racine. Mehrsprachigkeit und Immersion. - Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Europarat, 2005. - 186 S.

228.Grojean, F. 1985: The bilingual as competent but specific speaker-hearer. In Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, pp. 467-77.

229.Düwell, Henning (2001): „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht“, in:Jung, Udo O.: *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Berlin: Lang, S. 38-46.

230.Edelhoff, Christoph. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. 1. Aufl. München, Hueber, 1985. - 365 S.

231.Haugan E. The mother tongue // The influence of Languages on Culture and Thought (Essays in Honor of Joshua A. A7 Fishman's sixty Firth -Birthday). - Berlin, New York: Mouton de Gruyeter, 1991.-P. 75-84.

232.Hirsh E. D. Cultural Literacy. What every American needs know. N.Y., 1988.

233.Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence// Retrieved December 2, 2003.

234.Mecheril, Paul. Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster:Waxmann, 2003.

235.Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. - Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachendidaktik - Deutsch nach Englisch. Zweiter Druck, korrigierte Auflage 2005. Graz: Europarat, 2005. - 184 S.

236.Oxford, R.L. Language learning strategies. NewYork, 1990.

237. Paul Richard W. Critical thinking. Foundation for Critical Thinking. – Santa Rosa, CA. – 1995.

238. Saifullaev Ch. Schulwesen und Deutschunterricht in Tadschikistan. - Voneinander lernen in west-östlichen Partnerschaften. Stiftung West-Östliche Begegnungen. - Tätigkeitsbericht 1998 bis 2002. - Berlin: Wostok Verlag, 2003, S. 33-37.

W

П Р И Л О Ж Е Н И Е

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ВОП	- Виртуальное образовательное пространство
ВПО	- Высшее профессиональное образование
ГИП	- Германское межвузовское партнерство
ЕОП	- Европейское образовательное пространство
ИКТ	- Информационная коммуникативная технология
ИОП	- Инновационная образовательная программа
ИПТ	- Инновационная педагогическая технология
ИЯ	- Иностранный язык
МК	- Межкультурная коммуникация
МКК	- Межкультурная компетенция
МККК	- Межкультурная коммуникативная компетенция
МКВ	- Межкультурное взаимодействие
МЭВ	- Межэтническое взаимодействие
МЭС	- Мультиэтническая среда
МЭТ	- Межэтническая толерантность
ПК	- Профессиональная компетентность
ПКО	- Профессионально-культурологическое общение
ПТ	- Педагогическая технология
ПЭГ	- Полиэтническая группа
СКК	- Социокультурная компетенция
СОУ	- Среднее общеобразовательное учреждение
УУД	- Универсальные учебные действия
ЭК	- Этнопедагогический компонент