

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

На правах рукописи

Шевелёва Светлана Игоревна

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО
РЕГИОНА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент В.М.Ростовцева

Томск 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	16
1.1. Теоретический анализ понятия межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки	16
1.2. Психолого-педагогические особенности формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско- Тихоокеанского региона.....	40
1.3. Модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки.....	57
Выводы по первой главе.....	105
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО- ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	108

2.1. Описание базы исследования и программы опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона	108
2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.....	137
2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной проверки модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.....	162
Выводы по второй главе.....	173
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	176
ЛИТЕРАТУРА.....	185
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	216

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие современной образовательной системы России обусловлено геоэкономическими и геополитическими факторами, в том числе становлением сетевой экономики. В условиях мировой глобализации активизируется международное сотрудничество. Образовательный потенциал российского государства привлекает внимание иностранных студентов, число которых с каждым годом возрастает. Так, количество студентов, приезжающих на обучение в Россию, с 2004 по 2015 гг. увеличилось более чем в 10 раз. Формированию рынка образовательных услуг способствует и патерналистская позиция Минобрнауки, включившая в показатели эффективности деятельности вузов и показатель «численность иностранных студентов». При этом необходимо учитывать, что большая часть потенциальных иностранных студентов слабо владеют русским языком, у них практически отсутствуют навыки межкультурного взаимодействия, в том числе с субъектами образовательного процесса. Это обуславливает необходимость их обучения на подготовительных факультетах российских вузов, цель деятельности которых – обеспечение подготовки иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Обучение на подготовительных отделениях российских вузов организуется в соответствии с приказом №1304 от 03.10.2014 г., утвердившим требования к уровню подготовки выпускников отделений предвузовского обучения иностранных граждан и рекомендующего учебные планы и программы. Анализ учебной документации позволяет утверждать, что её содержание недостаточно соответствует потребностям подготовки к обучению в современном вузе, поскольку не предусматривает формирование межкультурной компетенции. Фундаментом успешной интеграции иностранных обучающихся в образовательную парадигму современного российского вуза являются не только приобретаемые представления о нормах, функционировании, о фонетическом, лексическом, грамматическом

строе русского языка, но и овладение коммуникативными умениями межкультурного взаимодействия, составляющими основу межкультурной компетенции. Однако в настоящее время формирование межкультурной компетенции у иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки происходит стихийно, в процессе формирования знаниевого компонента содержания курса русского языка и других дисциплин, предусмотренных программой, что обуславливает необходимость обоснования содержания межкультурной компетенции иностранного обучающегося, так и способов ее формирования.

Согласно статистике наибольший процент иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, приходится на представителей стран Азии. В Сибирском федеральном округе преобладающую часть контингента составляют представители стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР): Китая (13,3%) и Вьетнама (10%), образовательные традиции которых кардинально отличаются от российских. Данный факт обуславливает необходимость выявления психолого-педагогической специфики данного студенческого контингента, разработки специфицированного технологического компонента организации образовательного процесса, направленного на формирование межкультурной компетенции.

В ответ на потребности обновляющейся практики с начала XXI в. достаточно интенсивно осуществлялись научные исследования в области формирования межкультурной компетенции у студентов в российских вузах. Можно выделить несколько направлений исследований по данной проблеме.

Понятие межкультурной компетенции и её структуры описаны в работах Н.И. Алмазовой, О.В. Брезгиной, И.А. Зимней, Г.В. Елизаровой, Т.А. Ткаченко, М.Г. Корочкиной, И.А. Мироновой, И.В. Переходько, А.П. Садохина, Я.В. Садчиковой, О.А. Фроловой, В.П. Фурмановой, И.И. Халеевой и др. Анализ данных работ позволил уточнить понятие межкультурной компетенции, выявить и научно систематизировать её содержание и структуру.

Вопросы методики обучения представителей стран АТР рассматривались в работах Ву Куок Тхай, Нгуен Ван Хиен, Нгуен Нгок Ха, Ву Тиен Зунг, Лю Ли, Нгуен Тхи Фыонг Лиен, Чжао Юйцзян, Л.Л. Присной и др. Основываясь на данных, полученных этими учёными, была выявлена специфика организации образовательного процесса для обучающихся из стран АТР.

Работы Ю.С. Агаевой, Ю.Ю. Коротких, Т.А. Меркуловой, А.И. Мосаловой, И.Ф. Птицыной, Л.Ф. Свойкиной, Н.А. Ткаченко и др. посвящены описанию моделей, технологий, методик формирования межкультурной компетенции иностранных студентов. Эти работы дают теоретические основания для проектирования модели формирования межкультурной компетенции у иностранных обучающихся в условиях подготовительного факультета вуза.

На основании проведённого историко-педагогического анализа научных и методических работ по теме нашего исследования можно констатировать, что в настоящее время не определены основания межкультурной компетенции, формируемые у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки, не разработана модель формирования межкультурной компетенции на этом этапе с учётом национальной специфики обучающихся.

В этой связи становятся очевидными **противоречия** между

- имеющимся массивом историко-педагогической литературы, описывающей дефиницию межкультурной компетенции, и низкой степенью теоретической обоснованности содержания и структуры межкультурной компетенции иностранных обучающихся на уровне подготовительного факультета вузов;
- достаточным уровнем зрелости концепций развития межкультурной компетенции обучающихся и слабой представленностью исследований, посвящённых теоретическим основаниям формирования межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки;

- объективной необходимостью формирования межкультурной компетенции иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки и недостаточностью разработанности моделей ее формирования у обучающихся из стран АТР.

Актуальность проблемы и необходимость поиска путей разрешения указанных противоречий определили выбор **темы исследования:** «Формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки».

Объект исследования: формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранных студентов.

Предмет исследования: формирование межкультурной компетенции в процессе обучения представителей из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и практическая реализация модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки.

Гипотеза исследования формирование межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки достигнет наибольшего результата, если:

- содержание межкультурной компетенции, формируемой на этапе предвузовской подготовки, включает готовность и способность к межкультурному взаимодействию, диалогу с субъектами образовательного процесса, языковую активность личности иностранного обучающегося;

- организация образовательного процесса обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, направленного на формирование межкультурной компетенции, осуществляется с учётом их психолого-педагогических особенностей, национальных традиций образования;

- базисом организации образовательного процесса являются теоретические основания, включающие методологические подходы, ведущие закономерности;

- модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки должна быть представлена совокупностью следующих компонентов: *целевого* (сформулированного на основе определения дефицита компетенций у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки), *содержательного* (программа поэтапного овладения иностранными обучающимися русским языком), *организационного* (включающего этапы интеграции и технологии реализации), *оценочно-результативного* (состоящего из диагностики уровня готовности к межкультурному взаимодействию и уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке).

Для проверки данной гипотезы и реализации поставленной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. Обосновать на основе историко-педагогического анализа содержание межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки;

2. Выявить специфику организации образовательного процесса для формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

3. Определить теоретические основания формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

4. Разработать и апробировать на практике модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки.

Для реализации цели и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

– *теоретические* (изучение и анализ теоретических и практических работ в области педагогики, методики обучения иностранным языкам и методике

русского языка, в частности, лингвистики, культурологии, этнопсихологии, диссертационных исследований по проблематике языковой подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона);

– *эмпирические* (наблюдение за учебным процессом на занятиях по русскому языку как иностранному и особенностями адаптации иностранных обучающихся; анкетирование слушателей подготовительного отделения из стран Азиатско-Тихоокеанского региона с целью выявления психолого-педагогических барьеров общения; беседы с преподавателями русского языка как иностранного, преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин; проведение констатирующего и формирующего экспериментов и анализ их результатов с использованием методов математической обработки полученных данных).

Методологическую основу исследования составляют теории социокультурного (И.Е. Бобрышева, М.М. Галева, Г.В. Елизарова, Ю.Е. Прохоров, Л.И. Харченкова и др.); личностно-ориентированного (Н.А. Алексеев, С. Белкин, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); коммуникативно-деятельностного подходов (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Г.А. Китайгородская и др.).

Теоретической основой исследования стали теоретические основы формирования межкультурной компетенции (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, И.А. Голованова, Ю.Н. Караулов, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.); положения теорий совместной деятельности (Г.Н. Прокументова и др.), основ обучения на неродном языке учащихся и дидактические основы этапа предвузовской подготовки (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.И. Сурыгин, А.Н. Щукин); теоретические концепции, положенные в основу современных технологий обучения (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Г.К. Селевко); положения теории и методики обучения русскому языку как иностранному (Т.И. Капитонова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, З.Н. Иевлева, Э.Ю. Сосенко, Т.Н. Протасова, А.Н. Щукин).

Экспериментальной базой исследования выступило федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет». В экспериментальном обучении приняли участие 155 обучающихся подготовительного отделения, представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2004 по 2014 гг. и включало в себя три этапа:

- первый этап (2004-2007 гг.) – аналитико-поисковый: изучение различных теоретических подходов по теме исследования в целях теоретического анализа и оценки исследуемой проблемы. На данном этапе были сформулированы цель, задачи, предмет, объект и содержание исследования, определена система теоретических положений, разработана программа опытно-экспериментальной работы;

- второй этап (2007-2013 гг.) – экспериментальный: подготовка и проведение исследования, уточнение гипотезы, её экспериментальная проверка, накопление, анализ, обобщение и систематизация полученного экспериментального материала;

- третий этап (2013-2014 гг.) – аналитико-обобщающий: подведение итогов формирующего эксперимента, обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнение выводов, определение перспектив исследования, оформление диссертационной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы опытно-экспериментальной работы на различных стадиях диссертационного исследования отражены в опубликованных статьях, докладах и тезисах докладов. Материалы и предварительные результаты исследования представлены на Международных конференциях в г. Ханчжоу (Китайская Народная республика) (2007), Липецке (2007), Хабаровске (2007), Нижнем Новгороде (2007), Томске (2008, 2010, 2011, 2013, 2014,

2015), Барнауле (2013), Люблине (Польша) (2013), Валенсии (Испания) (2013), Москве (2014, 2015), Софии (Болгария) (2014), на Всероссийской конференции (Томск – 2007), на Всероссийском семинаре, рассматривающем вопросы методологии обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе (Томск-2008); на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации и кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета.

Результаты исследования интегрированы в учебный процесс подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, слушателей курсов повышения квалификации по направлениям: «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Проектирование и реализация учебной дисциплины на неродном языке».

Материалы исследования отражены в двадцати семи публикациях, пять из которых опубликованы в рецензируемых изданиях из перечня ВАК МО РФ.

Научная новизна исследования состоит в

– *выявлении* особенностей организации образовательного процесса для формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (учёт психолого-педагогических особенностей из стран АТР, минимизация барьеров общения);

– *характеристике* теоретических оснований формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (совокупность методологических подходов для формирования основ межкультурной компетенции иностранных студентов, закономерностей его организации);

– *разработке* модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки, включающей следующие компоненты: целевой, сформулированный на основе определения дефицита компетенций у

иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки; содержательный, представленный в виде программы поэтапного овладения иностранными обучающимися русским языком; организационный, включающий этапы интеграции и технологии реализации; оценочно-результативный, состоящий из диагностики уровня готовности к межкультурному взаимодействию и уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке.

Теоретическая значимость исследования заключается в

– *уточнении* понятия «межкультурная компетенция студентов», которое понимается как интегративное качество личности и может быть представлено совокупностью знаний о сходствах и различиях контактирующих культур, национально-культурных особенностей поведения партнёров по коммуникации, коммуникативных умений, способности и готовности к межкультурному взаимодействию.

– *введении* понятия «межкультурная компетенция иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки», понимаемое как совокупность знаний о культуре, формируемая на основе принципа системности; качества личности, необходимые для достижения взаимопонимания и эффективного общения с субъектами образовательного процесса – носителями изучаемого (русского) языка; ключевые умения практического взаимодействия с представителями иных культур;

– *раскрытии* специфики обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки, проявляющейся в наличии этики «лица», конформизме, ригористической иерархии коммуникации, авторитарном стиле педагогического общения;

– *выявлении и обосновании* содержания закономерностей организации образовательного процесса для обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки: о межкультурном взаимодействии, межкультурном взаимопонимании и коммуникативном поведении;

– *определении* современных принципов организации образовательного процесса для иностранных студентов, а именно: принципа последовательной интеграции педагогических культур, принципа повышения субъектности образовательного процесса.

Практическая значимость исследования:

– создано научно-методическое обеспечение процесса формирования межкультурной компетенции иностранных студентов из стран АТР, включающее рабочую программу дисциплины «Русский язык как иностранный», учебное пособие для иностранных студентов «Русский язык: элементарный уровень», рекомендованное научно-методическим советом по иностранным языкам Министерства образования и науки РФ; программу для самостоятельной работы обучающихся, методические рекомендации для преподавателей, дидактические материалы;

– разработаны модули программ повышения квалификации по курсам: «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Проектирование и реализация учебной дисциплины на неродном языке» и ресурсное обеспечение для их реализации.

Апробированная модель по формированию межкультурной компетенции может быть использована при организации образовательной среды на подготовительных отделениях российских вузов. Технология формирования межкультурной компетенции внедрена в работу подготовительного отделения Томского политехнического университета.

Результаты исследования могут быть использованы для обновления содержания программ по русскому языку как иностранному, в процессе преподавания русского языка как иностранного на подготовительных отделениях российских вузов, в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей, осуществляющих подготовку специалистов из числа иностранных граждан.

Личный вклад автора в разработку темы исследования состоит в

- раскрытии содержания и структуры межкультурной компетенции иностранных обучающихся, формируемой на этапе предвузовской подготовки;
- выявлении и описании особенностей организации образовательного процесса для формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона;
- обосновании теоретических оснований формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона;
- разработке модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки.

Достоверность и обоснованность выводов и рекомендаций исследования определяется теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой в диссертации проблемы, репрезентативностью, тщательностью экспериментальной работы и обработки её результатов, продолжительностью исследования, сочетанием количественного и качественного анализа материала, непротиворечивостью выводов и теоретических положений.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Межкультурной компетенцией иностранных обучающихся, формируемой на этапе предвузовской подготовки, следует считать знания о взаимодействии культур (национально-культурных традиций, норм межкультурного взаимодействия, коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса); умение межкультурного взаимодействия (умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения); навыки применения вербальных и невербальных средств общения; готовность и способность к межкультурному взаимодействию, диалогу с субъектами образовательного процесса; открытость, языковая активность личности иностранного обучающегося.

2. К особенностям организации образовательного процесса для формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран

Азиатско-Тихоокеанского региона относятся: учёт психолого-педагогических особенностей обучающихся (наличие этики «лица», конформизм, ригористическая иерархия коммуникации, авторитарный стиль педагогического общения); минимизация барьеров общения.

3. Теоретические основания формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона представлены: совокупностью социокультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов на базе межкультурного взаимодействия, межкультурного взаимопонимания, коммуникативного поведения; закономерностями организации образовательного процесса; теоретическими положениями о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции.

4. Модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки включает следующие компоненты: целевой, сформулированный на основе определения дефицита компетенций у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки; содержательный, представленный в виде программы поэтапного овладения иностранными обучающимися русским языком; организационный, включающий этапы интеграции и технологии реализации; оценочно-результативный, состоящий из диагностики уровня готовности к межкультурному взаимодействию и уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке.

Структура диссертации определяется логикой исследования, поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, 8 приложений. Текст диссертации сопровождается 16 рисунками и 13 таблицами. Объём диссертации составляет 227 страниц текста. Библиографический список включает труды отечественных и зарубежных учёных и состоит из 301 наименования.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1. Теоретический анализ понятия межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки

В основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) лежит компетентностный подход. В рамках данного подхода процесс обучения в высших учебных заведениях представляет собой комплексную деятельность, направленную на формирование у обучающихся набора общих и профессиональных компетенций.

В теоретической составляющей компетентностного подхода выделяется два базовых понятия «компетенция» и «компетентность». В научной литературе существуют не только различные дефиниции данных понятий, но и различные точки зрения на их взаимосвязь. Данные понятия рассматриваются в работах В.И. Байденко [11], З.А. Бердниковой и Е.Е. Колодий [18], В.А. Болотова и В.В. Серикова [25], А.А. Вербицкого и О. Ларионовой [40], Э. Зеера и Э. Сыманюк [96], И.А. Зимней [97], С.Б. Серяковой [233], А. Хуторского [275], С.Е. Шишова [292] и др.

Рассмотрим близкие к нашей точке зрения интерпретации по данному аспекту. *Компетентность* представляет собой интегративную личностную характеристику специалиста, которая складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций [93]. Понятие *компетенция* определяется как «... совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности» [2. С. 118]. В современной методике это понятие дополняется категорией опыта,

приобретаемого субъектом. В частности, И.А. Зимняя [96] рассматривает *интеллектуально и личностно обусловленный опыт* [96]. Содержание знаний, умений и навыков зависит от конкретного вида компетенции.

Рассматривая вопрос взаимосвязи понятий компетенция и компетентность, на основании анализа ФГОС ВПО, работ П.Ю. Горлякова [64], А.И. Загrevской и О.И. Загrevского [93], А.С. Кагосян [114], В.А. Кузнецовой и В.С. Кузнецова [231], И.А. Маликовой [152], М.П. Манаенковой [153], Т.Б. Михеевой [169], С.А. Саяровой [228], В.С. Сенашенко [231], М.В. Цыгулевой [281], В.Г. Шляпиной [293] и др. можно констатировать, что профессиональная компетентность включает в себя общие и профессиональные компетенции.

В рамках компетентного подхода, в качестве необходимых компетенций выпускника высшего профессионального образования рассматриваются компетенции, которые обеспечивают ему возможность интегрироваться в единое образовательное пространство. В перечень таких компетенций входит межкультурная компетенция, наличие которой способствует эффективной межкультурной коммуникации [212]. Для эффективного межкультурного взаимодействия необходимо адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения.

Актуальность формирования данного вида компетенции также обусловлена поликультурным характером образовательного процесса современных вузов, которые с целью повышения конкурентоспособности в сфере образования открывают новые программы для привлечения иностранных студентов. Русский язык из категории языка как специальности переходит в категорию важного средства учебного общения и реализации будущей программы, тем самым обозначая его новый ракурс. С целью уточнения места и роли МКК в современном образовательном процессе российского университета перед нами встаёт задача необходимости

проведения всестороннего теоретико-педагогического анализа.

Инструментом реализации межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках данного исследования является русский язык, следовательно, необходимо формировать у иностранных обучающихся способность использовать его в общении. Освоение языка предполагает не только овладение соответствующими нормами, но также и экстралингвистической информацией, что способствует адекватному общению субъектов образовательного процесса и их взаимопониманию на межкультурном уровне. В данном случае речь идёт о таких категориях, как *национальная культура* и *национальный менталитет* субъектов образовательного процесса, то есть применительно к ситуации российского вуза это должно выражаться, прежде всего, в понимании российскими преподавателями национального менталитета и культуры иностранных обучающихся для полноценного межкультурного взаимодействия на этапе предвузовской подготовки. Но, как показывает практика, в процессе обучения внимание акцентируется на понимании обучающимися российской культуры и русского менталитета. Именно таким взглядом мы руководствуемся на указанные выше категории при уточнении понятия межкультурной компетенции и определении её содержания. Проведём историко-педагогический анализ понятия «межкультурная компетенция».

Понятие «межкультурная компетенция» было введено в научный оборот в зарубежной науке в начале 70-х годов в период становления межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления. В данный период межкультурная компетенция понималась как «... комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющих интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [К.Кнарп, 1990, s. 83].

В отечественной науке термин «межкультурная компетенция» начал рассматриваться в 90-х годах в рамках методики преподавания иностранным языкам, в результате переосмысления концепции коммуникативного

обучения. В трактовке Н.Д. Гальсковой [60] межкультурная компетенция представляет собой «... способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и её вариативность» [60, С. 9].

Для уточнения понятия межкультурной компетенции в контексте нового аспекта образовательной парадигмы и обобщённого представления её содержания мы обратились к анализу специальной научно-педагогической литературы. Различные дефиниции понятия «межкультурная компетенция» мы встречаем в работах Н.И. Алмазовой [5], О.В. Брезгиной [30], И.А. Зимней [96], Г.В. Елизаровой [89], М.Г. Корочкиной [128], И.А. Мироновой [165], И.В. Переходько [199], А.П. Садохина [224], Я.В. Садчиковой [226], Л.Ф. Свойкиной [229], Т.А. Ткаченко [258], О.А. Фроловой [265], В.П. Фурмановой [266,267,268], И.И. Халеевой [270] и др. При определении понятия МКК, разные авторы единодушны в трактовке основных понятий. Например, И.А. Миронова [165] рассматривает МКК как «...готовность и способность осуществлять профессиональное взаимодействие в ходе межкультурного общения с учётом общих и специфических признаков взаимодействующих культур, моделей поведения, принятых в деловых культурах представителей общающихся стран, в стиле сотрудничества и толерантности к иным профессиональным ценностям» [165. С. 14]. Характерно то, что большинство указанных выше авторов рассматривают межкультурную компетенцию применительно к российским студентам различных вузов, специальностей и направлений. Вопросу формирования МКК иностранных студентов посвящено несколько исследований – Т.А. Меркуловой [163], Немченко [184], Л. Ф. Свойкиной [229], Сун Янь Янь [247]. В этих исследованиях обосновываются компетентностные характеристики иностранных студентов, обучающихся на старших курсах российских или зарубежных вузов и достигших продвинутого уровня владения русским языком. По мнению Л.Ф. Свойкиной [229], межкультурная компетенция представляет собой «... интегративное

свойство личности, обеспечивающее успешность его профессиональной деятельности и содействующее формированию специалиста, способного к межкультурному сотрудничеству» [229. С. 9].

Исследователи И.А. Миронова [165], Л.Ф. Свойкина [229] единодушны в том, что данная компетенция необходима в профессиональной деятельности выпускников вузов, и именно эта категория является объектом их исследований. Вышеуказанной точки зрения придерживается большинство исследователей, рассматривающих формирование МКК студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях (Н.И. Алмазова [5], О.В. Брезгина [30], М.Г. Корочкина [129], И.В. Переходько [199], Т.А. Ткаченко [258], и др.). Перечисленные исследователи МКК на примере целевой аудитории российских и зарубежных студентов уточняют значение МКК для профессиональной деятельности выпускника и определяют её место в структуре профессиональной компетенции. Однако иностранные обучающиеся на этапе предвузовской подготовки – это особая категория обучающихся, которые не имеют чётких ориентиров в отношении будущей профессиональной деятельности, в то время как наличие определённого уровня межкультурной компетенции является важным условием адаптации иностранных обучающихся к образовательному процессу в российском вузе и овладению языком обучения.

Таким образом, нами установлено, что при формировании МКК необходимо уточнить её содержание для обучающихся из стран АТР, а именно: учитывать специфику целевой аудитории обучающихся, объективно возникающие ограничения, обусловленные рамками этапа предвузовской подготовки и необходимость знания преподавателями национальной культуры и национального менталитета обучающихся из стран АТР. Поскольку предлагаемая в современных исследованиях интерпретация МКК не учитывает указанные выше факторы, возникает необходимость уточнить её понятие и содержание.

В соответствии с определением компетенции к её содержанию

относятся знания, умения, навыки, качества и способности личности. В стандарте ВПО третьего поколения в разделе «Требования к освоению программы» указаны знания, навыки и умения, которыми в рамках общекультурных и профессиональных компетенций должен обладать выпускник. Анализ проектов ФГОС ВО 3+ показал, что в рамках общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций рассматриваются совокупность способностей и готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Анализ содержания межкультурной компетенции, описанного в научно-педагогических работах [5, 30, 89, 129, 165, 175, 199, 201, 224, 226, 258, 262, 265, 267, 270] и др. показал, что компонентная наполняемость МКК достаточно разнообразна. Исследователи единодушны в том, что МКК представляет собой сложную комбинацию не только знаний исключительно культурных стандартов изучаемого языка, сходств и различий своей и иной культуры, но и умений, навыков, качеств и способностей личности. В определениях межкультурной компетенции перечень умений, навыков, качеств и способностей личности варьируется в зависимости от авторской позиции исследователей. Например, совокупность *знаний* может включать знания о культуре (А.В. Муратов [175]); знание национальной системы ценностей, этнопсихологии и менталитета, норм общения (О.А. Фролова [265]); знание «доминантных черт», присущих общению в рамках определённой культуры, правил поведения, речевого этикета (Н.С. Тырхеева [262]); знания о сходствах и различиях культур, национально-культурных особенностях поведения (И.В. Переходько [199]) и т.д.

В качестве *умений* в структуре компетенции рассматриваются следующие: умение анализировать межкультурные ситуации, умение критически мыслить (О.В. Брезгина [30]); умение выступать в роли посредника между своей и иностранной культурой, умение определять причины нарушения межкультурной коммуникации (Я.В. Садчикова [226]); умения, лежащие в основе тактик и стратегий решения профессиональных

задач в стиле сотрудничества и толерантного поведения (И.В. Переходько [199]); умение идентифицировать, анализировать и сравнивать явления иноязычной и родной культур, умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения (О.А. Фролова [265]) и т.д.

В диссертационном исследовании Г.В. Елизаровой [89] наиболее подробно проанализированы *способности*, как один из компонентов МКК: способность изменять стереотипные представления, преодолевать предрассудки в связи с приобретением новых знаний и опыта, способность осознавать себя равноправным и полноценным участником-субъектом диалога культур, способность осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие [89]. Цитируемый автор объединяет перечисленные способности в одну более крупную - способность к межкультурной адаптации - и определяет её как важную составляющую МКК обучающегося.

Интересную точку зрения формулирует И.В. Переходько [199], утверждая, что одним из компонентов МКК является способность человека менять в себе то, что должно измениться на вызов ситуации с сохранением некоторого ядра, которое включает целостное мировоззрение и систему ценностных ориентаций [199]. Целостное мировоззрение и система ценностных ориентаций обусловлены национальным менталитетом. Следовательно, проецируя содержание межкультурной компетенции на личность иностранного обучающегося, необходимо учитывать данный факт.

Знания, умения, навыки, способности и наличие готовности, рассматриваемые исследователями, представляют содержательное наполнение понятия «межкультурная компетенция», и являются необходимыми для эффективного межкультурного взаимодействия *в профессиональной сфере выпускника российского вуза*. Вместе с тем анализ исследований показывает, что данная компетенция, как правило, рассматривается в контексте языковой педагогики. Продолжает разрабатываться содержательное наполнение в отношении таких компонентов межкультурной компетенции, как знания, представления о

культурных стандартах страны изучаемого языка; описываются отдельные качества личности обучающихся, формируемые в процессе языковой подготовки. Однако средствам реализации межкультурного взаимодействия уделяется недостаточно внимания.

По нашему предположению, роль и место формирования межкультурной компетенции имеют некоторые отличительные черты в зависимости от контингента студентов и этапа обучения. На основе анализа исследований [5, 30, 31, 73, 89, 91, 129, 165, 191, 199, 226, 258, 265] и др., рассматривающих вопросы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков в российских вузах, мы пришли к следующему заключению: межкультурная компетенция играет значимую роль, представляет собой интегративное качество личности будущего специалиста, приобретаемое в процессе обучения в высшем учебном заведении, и является необходимым качеством *для решения профессиональных задач* в условиях межкультурного взаимодействия.

Определяя место межкультурной компетенции, исследователи единодушны в том, что данная компетенция занимает ведущее место в интегративной характеристике современного специалиста: межкультурная компетенция - неотъемлемая часть профессиональной компетенции [265], существенный элемент общей и профессиональной культуры современного специалиста [226], важный компонент современной подготовки специалистов любого профиля [90]. Мы разделяем точку зрения исследователей и считаем, что формирование межкультурной компетенции у студентов является важной задачей профессионального обучения в высшей школе вне зависимости от профиля обучения.

Вопрос формирования межкультурной компетенции нередко рассматривается в связи с проблематикой развития межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе обучения в российских вузах. В исследованиях Л.Ф. Свойкиной [229] и Сун Янь Янь [247] межкультурная компетенция рассматривается как компонент

профессиональной компетенции будущего преподавателя русского языка. Объектом исследования Т.А. Меркуловой [162] является профессиональная подготовка студентов в вузах культуры и искусства. Исследователи Л.Ф. Свойкина [229], Сун Янь Янь [247], Т.А. Меркулова [162] единодушны в том, что межкультурная компетенция иностранных студентов является интегративным образованием личности, обеспечивающим эффективное взаимодействие с представителями других культур. Однако анализ исследований Л.Ф. Свойкиной [229], Сун Янь Янь [247], Т.А. Меркуловой [162] показал, что роль межкультурной компетенции заключается в следующем: от уровня сформированности межкультурной компетенции зависит успешность *профессионального становления студентов*.

Межкультурный характер процесса обучения иностранных студентов в российских вузах обуславливает необходимость практического применения приобретаемых знаний и навыков межкультурного взаимодействия непосредственно в процессе обучения. Немаловажным является тот факт, что данный процесс проходит в иной для студентов социокультуре средствами неродного языка. Безусловно, это накладывает отпечаток не только на учебный процесс, но и на процесс формирования межкультурной компетенции, поскольку велика вероятность социокультурной интерференции, обусловленной различиями в культурах иностранных обучающихся. Сила интерференции зависит от степени различия национальных менталитетов контактирующих культур. Низкий уровень сформированности межкультурной компетенции иностранных студентов в процессе обучения затрудняет не только межкультурное взаимодействие с преподавателями, но и взаимопроникновение и взаимовлияние педагогических культур, тем самым оказывая негативное влияние на процесс интеграции иностранных студентов в образовательную парадигму российского вуза.

Рассматривая формирование межкультурной компетенции на начальном этапе обучения неродному языку, исследователи Д.В. Цыкалов

[282], Н.С. Тырхеева [262] акцентируют внимание на разных особенностях данного этапа. Так, Д.В. Цыкалов [282] видит специфику начального этапа обучения в том, что на нём межкультурная компетенция представляет собой *комплекс языковых, социокультурных, страноведческих знаний, коммуникативных умений в межкультурном общении*. Исследователем отмечается, что несформированность межкультурной компетенции делает невозможным адекватное взаимопонимание участников акта общения, принадлежащих к разным культурам, тем самым подчёркивая важность формирования межкультурной компетенции [282]. Другую особенность выделяет Н.С. Тырхеева [262], считая, что на начальном этапе от личности требуется не столько знание иностранного языка, сколько *готовность и способность* эффективно участвовать в межкультурном взаимодействии [262].

Мы разделяем мнение Н.С. Тырхеевой [262] о важности в содержании межкультурной компетенции таких качеств личности обучающихся, как *готовность и способность к участию в межкультурном взаимодействии*. Однако данная компетенция представляет собой сложную комбинацию, в состав которой кроме личностных качеств входят знания, умения, обеспечивающие эффективность межкультурного взаимодействия.

На основе проведённого нами контент-анализа исследований, посвящённых вопросу формирования МКК, мы можем обобщённо интерпретировать понятие «*межкультурная компетенция*», применительно к личности иностранного обучающегося, как *интегративное качество личности, которое может быть представлено совокупностью знаний о сходствах и различиях контактирующих культур, национально-культурных особенностей поведения партнёров по коммуникации, коммуникативных умений, способности и готовности к межкультурному взаимодействию*.

Каждая культура имеет определённый набор отличительных черт, мотивированных особенностями среды и сформированными в процессе исторического и социального развития нации [15]. Характерные культурно-

специфические особенности коммуникации проявляются во всех её формах, в том числе и межличностной, в комплексе вербального и невербального поведения. Например, исследователи отмечают разный стиль поведения студентов в зависимости от национально-культурных традиций: различные культуры допускают различное пространство субъектов общения, их носители могут по-разному трактовать невербальные сигналы. Иностранные студенты из разных регионов мира имеют характерные особенности коммуникативного поведения [248].

Л.В. Куликова [134] отмечает, что «...коммуникативно значимое поведение индивида обусловлено его принадлежностью к определённой социокультурной и языковой общности» [134. С. 33]. Исходя из вышесказанного, культурно-специфические особенности коммуникации субъектов образовательного процесса мы относим к особенностям коммуникативного поведения. Данные особенности проявляются в межкультурном взаимодействии, в том числе в рамках учебного процесса на этапе предвузовской подготовки.

Межкультурное взаимодействие и межкультурное взаимопонимание субъектов образовательного процесса осуществляется сквозь призму культурно-специфических норм коммуникации: речевого этикета, форм невербальной коммуникации, стереотипов национального поведения в учебном процессе.

Речевой этикет – важный элемент любой национальной культуры. Рассматривая роль и место речевого этикета в устном взаимодействии, Нгуен Тхи Фьонг Лиен [182] отмечала: «...в языке, в речевом поведении, в устойчивых формулах (стереотипах) общения отложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа» [182]. Здесь же исследователь отмечает, что национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и не принятого в поведении, разрешённого и

запрещённого в социальном этикете. Подчёркивая важность знания норм и правил поведения, Лю Гуанчжунь [149] справедливо замечает, что они (нормы и правила) во многом определяют успех процесса общения [149. С. 48-53]. Незнание речевого этикета может привести к непониманию и негативной реакции субъектов образовательного процесса в процессе межкультурного общения.

Коммуникативное поведение реализуется через личностные качества и опыт коммуниканта. Типологические качества личности коммуниканта обуславливаются спецификой национальной культуры, представителями которой они являются и влияют на формирование новых качеств, которые нужны коммуниканту в процессе формирования межкультурной компетенции. Необходимыми качествами личности для успешной социализации в образовательной среде российского вуза и для успешности языковой подготовки нужны качества, характеризующие активность личности коммуниканта в использовании языковых средств иностранного языка. Однако, как показывают описание практики и личные наблюдения автора исследования, в некоторых национальных системах образования формируются качества личности коммуникантов, не соответствующие нормам той педагогической культуры, в контексте которой реализуется учебный процесс, и могут им даже противоречить. Как следствие, у иностранных обучающихся в российских вузах возникают трудности формирования этих качеств. На этапе предвузовской подготовки наиболее ярко это проявляется у обучающихся из стран АТР. Например, такое качество личности, как межкультурная речевая активность, является ключевым качеством практического воплощения межкультурного взаимодействия. Данное качество реализуется сквозь призму опыта, приобретённого обучающимся в рамках национальной педагогической культуры, в которой он получал образование. Так, в рамках педагогической культуры стран АТР во взаимодействии «студент-преподаватель» речевая активность обучающихся, как правило, отсутствует, а при её проявлении

жёстко пресекается со стороны преподавателя. Для того чтобы преодолеть интерферирующее влияние национальной педагогической культуры обучающихся из стран АТР, принципиально важно рассмотреть, проанализировать отдельно и более подробно в теоретико-педагогическом плане диалог педагогических культур, что будет представлено в нашем исследовании (параграф 2).

Межкультурное взаимодействие в процессе обучения иностранных обучающихся в российском вузе диктует необходимость наличия у них способности к межкультурной адаптации, заключающейся в готовности и способности изменять свои стереотипные представления, преодолевать предрассудки в связи с присвоением новых знаний и опыта, осознавать себя как равноправного и полноценного участника-субъекта диалога культур, способного осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие.

В обучении межкультурному взаимодействию в процессе освоения способов общения иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса (преподавателем русского языка, преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин) особую значимость приобретает *личный опыт обучающихся* в освоении способов общения с субъектами образовательного процесса. Необходимо отметить, что межкультурное взаимодействие, с одной стороны, развивает личный опыт студентов, с другой стороны, имеющийся личный опыт преподавателя прирастает в межкультурном плане.

Опыт обучающихся в межкультурном взаимодействии первоначально строится только во взаимодействии с преподавателем русского языка, но, учитывая межкультурный характер процесса обучения, необходимо подготавливать обучающихся к взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса (преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, административно-управленческим персоналом).

Национальная культура обуславливает специфику педагогической

культуры, в формате которой приобретается опыт общения иностранных обучающихся с преподавателями. Степень расхождения национальных педагогических культур влияет на процесс социализации иностранных обучающихся в образовательной среде российского вуза. Чем устойчивее традиции национальной педагогической культуры и их отличие от педагогической культуры, в рамках которой осуществляется образовательный процесс, тем заметнее возрастает роль установления контакта иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса. Наблюдения за реальным педагогическим процессом убедили нас в необходимости отнестись к этому вопросу со всей серьёзностью. Однако в научном плане этот вопрос глубоко не изучался, что обусловило рассмотрение в рамках данного исследования диалога культур сквозь призму педагогических культур.

Наличие опыта межкультурного взаимодействия у преподавателя способствует развитию его профессиональной компетенции, позволяющей фасилитировать процесс формирования у иностранного обучающегося способности к межкультурной адаптации и обогатить опыт межкультурного взаимодействия.

Также к особенностям процесса формирования межкультурной компетенции относится этап обучения. Необходимо отметить, что на старших курсах иностранные обучающиеся уже имеют достаточный языковой и речевой опыт, приобретённые в учебном процессе; они знают формы речевого этикета, знакомы со стереотипами национального поведения субъектов образовательного процесса в российском вузе. На этапе предвузовской подготовки у иностранных обучающихся отсутствует опыт межкультурного взаимодействия в учебном процессе. В современной педагогической науке до настоящего времени не рассматривался вопрос о формировании межкультурной компетенции у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки. Следовательно, нам необходимо охарактеризовать данный этап с точки зрения возможности формирования

МКК.

Предвузовская подготовка - важный этап реализации образовательных программ для иностранных обучающихся. Конечная цель этого этапа, согласно приказу Министерства и науки Российской Федерации №1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», состоит в формировании у иностранных обучающихся способности «...продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации» [Требования 2014, п. 2.1.]. Содержание предвузовской подготовки включает в себя три ключевых компонента: языковой компонент (обучение неродному языку, на котором реализуется образовательная программа), предметный компонент (обучение общенаучным дисциплинам) и адаптационный компонент (социализация иностранных обучающихся в контексте неродной культуры).

Реализация этих компонентов обеспечивает интеграцию иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза. Однако эффективность этого процесса во многом зависит от актуализации *адаптационного компонента*. Успешность адаптации, в свою очередь, зависит от направленности обучения на удовлетворение коммуникативных и жизненных потребностей студентов [296. С. 166-167]. По своему характеру данные виды потребностей коррелируют с содержанием межкультурной компетенции, однако её формирование на этапе предвузовской подготовки *Требованиями* не предусмотрено. Таким образом, формирование МКК у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки диктует необходимость поиска нового пути формирования данной компетенции сквозь призму адаптационных процессов. Это является новым путём формирования МКК. Для обоснования данного пути рассмотрим само понятие «адаптация».

Большое количество российских, зарубежных исследований и

публикаций является показателем актуальности и важности учёта адапционных процессов в образовательном процессе российского вуза. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды рассматриваются российскими (Т.П. Чернявской 1991 [284]; М.А. Ивановой и Н.А. Титковой 1993 [102]; О.Л. Камардиной и О.В. Корчагиной 1997 [110]; А.И. Сурыгиным 2000 [248]; Д.Г. Арсеньева, А.В. Зинковского, М.А. Ивановой 2003 [9]; М.И. Витковской, И.В. Троцук 2005 [44]; Е. Набичаевой 2006 [176]; Н.А. Батаниной 2008 [13], Т. Лондаджим 2012 [145] и др.), китайскими и вьетнамскими (Вэй Син 2003 [56]; Нгуен Тхи Чам Ань 2009 [183]; Чэнь Цзэ [289]) исследователями. Вэй Син [56] исследует особенности процесса адаптации китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза. Вопросами выявления социально-психологических особенностей китайских студентов, влияющих на процесс адаптации, занимается китайский исследователь Чэнь Цзэ [289].

Процесс адаптации может осуществляться в разных видах. Например, Нгуен Тхи Чам Ань [183] охарактеризовала проблематику личностной адаптации вьетнамских студентов. В рамках нашего исследования целесообразно обратиться к более общему виду адаптации – *академической*.

В педагогической и методической литературе можно встретить различные определения понятия «академическая адаптация». И.В. Ширяева [291] интерпретирует данное понятие как «...формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающей адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы» [291. С. 3]. Т.П.Чернявская [284] определяет академическую адаптацию как «...целенаправленный процесс взаимодействия иностранных студентов и дидактической среды ... вуза, согласующий ожидания субъектов обучения, их возможности, дидактическую среду и обучающую деятельность преподавателей с учебно-познавательной деятельностью студентов» [284].

Вектором адаптации, по мнению И.В. Ширяевой [291], является

отношение ко всем компонентам педагогической системы. С точки зрения Т.П. Чернявской [284] - взаимодействие иностранных студентов и дидактической среды. Наиболее перспективной в определении сущности академической адаптации иностранных обучающихся является идея А.И. Сурыгина [248], и мы её разделяем. Адаптацию он определяет как адаптацию иностранного обучающегося к педагогической системе [248]. А.И. Сурыгин [248] подчёркивает, что вектором адаптации должна быть именно педагогическая система, то есть учёному удалось в своей интерпретации сущности адаптации иностранных обучающихся объединить то, что выразили цитируемые авторы. Отношения и взаимодействия – это суть реализации межкультурной компетенции. Следовательно, с позиции академической адаптации, у нас есть все основания говорить о возможности формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Анализ трудностей адаптации иностранных студентов в течение первого года обучения в вузе, проведённый М.А. Ивановой и Н.А. Титковой [102], показал, что фактором, к которому наиболее трудно адаптироваться, студенты считают учебный процесс [102]. Несмотря на прогресс в педагогической науке, аналогичные выводы делают специалисты Новосибирского государственного университета экономики и управления, выявляя проблемы адаптации иностранных студентов. Согласно данным анкетирования, большинство респондентов отметили, что «... учёба в университете является для них самым трудным испытанием» [13. С. 23].

Составляющими учебного процесса являются не только формы организации учебного процесса, методы и приёмы работы, но и взаимодействие преподавателя и иностранных обучающихся, носящие на этапе предвузовской подготовки межкультурный характер. Следовательно, процесс адаптации должен рассматриваться в новом его виде – *межкультурной адаптации*. Актуализация данного вида адаптации напрямую связана с процессом формирования и развития межкультурной

компетенции.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что на этапе предвузовской подготовки *должен осуществляться процесс межкультурной адаптации* иностранных обучающихся к педагогической системе посредством межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что МКК играет важную роль в подготовке иностранных обучающихся в целом, независимо от того, является ли русский язык специальностью или это средство их интеграции в образовательный процесс в российском вузе. Однако требования к содержанию этапа предвузовской подготовки, направленные на интеграцию иностранных обучающихся в российскую систему образования, не предусматривают формирование МКК. Вместе с тем успех этой интеграции во многом зависит от адаптации студентов к педагогической системе в российском вузе. Ключевым видом такой адаптации является межкультурная адаптация. Вышесказанное даёт основания для констатации противоречия, состоящего в том, что МКК необходима уже на этапе предвузовской подготовки, но фактически этот вопрос не ставился, поэтому отсутствует модель образовательной среды, направленная на формирования МКК на данном этапе. Данное противоречие может быть разрешено следующим образом: при невозможности сформировать МКК в полном объёме, в силу объективно существующих причин, необходимо сформировать основы этой компетенции как важный инструмент актуализации межкультурной адаптации иностранных обучающихся к педагогической системе и обеспечение их интеграции в образовательную парадигму российского вуза.

На основании проведённого анализа мы определили особенности формирования МКК на этапе предвузовской подготовки, которые заключаются в следующем: на этапе предвузовской подготовки в силу объективно существующих причин (ограниченность этапа предвузовской подготовки временными рамками, отсутствие у иностранных обучающихся

необходимого уровня языковой подготовки и опыта межкультурного взаимодействия в учебном процессе российского вуза) невозможно сформировать межкультурную компетенцию в полном объеме. На данном этапе необходимо заложить основы этой компетенции, то есть минимальный и достаточный объем МКК.

Определим, что является основами межкультурной компетенции. Согласно определению, данному в словаре русского языка, «Основа – то, что составляет ядро чего-либо, является исходным материалом для образования, создания чего-либо, основание» [238, С. 650]. Формирование основ различных видов компетенций рассматривается рядом авторов Э.В. Бибиковой [21], В.В. Ереминой, О.С. Ереминой [90], Н.Ю. Гаджиевой [57], М.Н. Сокольчик [242], Г.М. Тарбаевой [251], М.А.Одинокой [188], С.О. Парфёновой, Е.А. Потехиной [195,196], Ю.Л. Вторушиной [51], Н.С. Смирновой [240] и др. Вопрос о необходимости формирования основ компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку рассматривается Н.Ю. Гаджиевой [57], В.В. Ереминой, О.С. Ереминой [90], Г.М. Тарбаевой [249]. Идея об основах формирования МКК имплицитно представлена в работах С.О. Парфёновой, Е.А. Потехиной [195,196], Ю.Л. Вторушиной [51], Н.С. Смирновой [240] и др. Авторы отмечают актуальность этого вопроса, но не ставят своей задачей проанализировать его. Следовательно, целесообразно определить, что должно рассматриваться в качестве основ данной компетенции.

Опираясь на характеристику этапа предвузовской подготовки, анализ научно-педагогических работ, рассматривающих формирование основ компетенций, под межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки мы понимаем *знания о культуре, качества личности, необходимые для достижения взаимопонимания и эффективного общения, ключевые умения и навыки практического взаимодействия с представителями иных культур*. Охарактеризуем каждый из ключевых компонентов, конкретизируя их наполняемость.

Знание – обладание какими-либо сведениями, осведомлённость в какой-либо области [238. С 616]. Из всей совокупности знаний, которые должны составлять содержание МКК, в качестве основ компетенции нам необходимы те знания, которые будут способствовать реализации ключевых условий, обеспечивающих процесс межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса и межкультурную адаптацию иностранных обучающихся. Таким условием является адекватное взаимопонимание. Следовательно, необходимо определить те знания, которые этому будут способствовать. Мы разделяем мнение Д. В. Цыкалова [282], Д.С. Мельниковой [160], Л.П. Павловой [191] и др. о том, что в обеспечении межкультурного взаимодействия большая роль принадлежит фоновым знаниям. Следует отметить, что данные знания формируются на протяжении длительного периода обучения. Для этапа предвузовской подготовки важны, во-первых, те фоновые знания, которые непосредственно связаны со стереотипными представлениями, обусловленными спецификой национального менталитета участников диалога культур, во-вторых, знания о взаимодействии культур, которые должны быть включены в содержание МКК и составлять одну из важных основ её формирования.

Знания о взаимодействии культур могут быть представлены следующим образом: знания национально-культурных традиций, норм коммуникативного поведения и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Ещё одним важным элементом компонента «знания» в содержании основ МКК является обязательное знание преподавателем *специфики национальной культуры обучающихся*, поскольку в межкультурном взаимодействии на этапе предвузовской подготовки, как и на любом начальном этапе обучения, велика вероятность интерферирующего влияния родной культуры иностранных обучающихся, которое проявляется наиболее ярко у представителей стран АТР. Перед преподавателем возникает новая задача – преодолеть эту интерференцию, минимизировав тем самым один из возможных барьеров общения.

Умение – промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определённого класса задач, но ещё не достигшего уровня навыка [50, С. 116]. Рассматривая вопрос формирования основ межкультурной компетенции сквозь призму использования отдельных упражнений, С.О. Парфёнова, Е.А. Потехина [196] рассматривают знания, умения и отношения [196]. В процессе формирования данной компетенции умения – это применение знаний на практике в ситуации межкультурного взаимодействия. Из всей совокупности умений, характеризующих содержание МКК, в первую очередь должны рассматриваться те, которые будут способствовать реализации условий, обеспечивающих межкультурное взаимодействие, и тем самым составлять основы формирования данной компетенции на этапе предвузовской подготовки. На основе проведённого анализа можно утверждать, что таковыми являются *умения межкультурного общения*. К ним следует отнести умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения. Наблюдения за учебным процессом и личный педагогический опыт преподавания на этапе предвузовской подготовки показали, что реализация данного умения иностранными обучающимися из стран АТР в ситуации межкультурного общения испытывает интерферирующее влияние со стороны их национальной культуры: в силу национальных педагогических традиций у них сформировано специфическое отношение к субъектам образовательного процесса, проецирование которого в рамках предвузовской подготовки вступает в противоречие с теми педагогическими условиями, использование которых обязательно для успешной адаптации обучающихся к российской педагогической системе. Это требует применения специальных педагогических мер для развития умений межкультурного общения.

Навык – умение, доведённое до автоматизма [50. С. 59]. На языковом уровне навык определяется как овладение иностранными обучающимися

различными аспектами языка (фонетическим, лексическим, грамматическим); на речевом уровне - использование речевых клише адекватно ситуации общения и нормам культуры, принятым в российском вузе; понимание невербальных средств общения и навыки их применения. Процесс формирования навыков требует значительных временных затрат. Кроме того, совершенствование этих навыков осуществляется на протяжении всего образовательного процесса в вузе.

Качества личности, характеризующие содержание межкультурной компетенции, призваны обеспечивать эффективное межкультурное взаимодействие. В современной педагогической науке получило широкое распространение мнение о том, что таковыми являются качествами *открытость* и *межкультурная речевая активность*. Следовательно, эти качества должны рассматриваться как основы формирования МКК на этапе предвузовской подготовки. Открытость следует понимать как открытое выражение иностранным обучающимся своего личного отношения, своей точки зрения и т.д. Речевая активность – это свойство личности иностранного обучающегося, которое характеризуется стремлением к речевой деятельности на уровне языковых возможностей личности коммуниканта.

Проявление данных качеств может сдерживаться в силу специфики национального менталитета иностранных обучающихся, что является наиболее характерным для представителей стран АТР. В этом случае со стороны преподавателя требуются дополнительные усилия для формирования и развития у иностранных обучающихся открытости и речевой активности и поиск специальных приёмов для разработки методики формирования основ этой компетенции.

Ещё одним важным компонентом основ межкультурной компетенции является *готовность и способность к межкультурному взаимодействию*. Готовность представляет собой ментальную составляющую личности. При формировании основ межкультурной компетенции на этапе предвузовской

подготовки принципиально важна готовность *всех* субъектов образовательного процесса к межкультурному взаимодействию, то есть не только иностранных обучающихся, но и преподавателя. Готовность преподавателя к межкультурному взаимодействию связана с освоением средств педагогического воздействия, с помощью которых становится возможным минимизировать у иностранных обучающихся чувство тревожности и чувство неопределённости, типичные для ситуации межкультурного общения и одновременно являющиеся препятствием актуализации этой готовности со стороны обучающихся. Способность к межкультурному взаимодействию связана с мотивацией. Иностранный обучающийся не только готов вступать в межкультурное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, но осуществляет данное взаимодействие без принуждения.

Таким образом, содержание межкультурной компетенции мы можем представить следующим образом: для личности иностранного обучающегося необходимы знания о взаимодействии культур (национально-культурных традиций, норм коммуникативного поведения и взаимодействия субъектов образовательного процесса); умение межкультурного общения (выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения); навыки применения невербальных средств общения; готовность и способность к межкультурному взаимодействию; качества личности (открытость и речевая активность). Для личности преподавателя: знание специфики национальной культуры и менталитета иностранных обучающихся, готовность к межкультурному взаимодействию.

Таким образом, нами уточнено понятие и содержание межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки.

Результаты исследования содержания основ межкультурной компетенции позволяют нам сделать следующие выводы:

- формирование основ МКК может и должно осуществляется на этапе предвузовской подготовки;

- формирование основ МКК строится на тесном взаимодействии преподавателя и иностранного обучающегося;

Основы межкультурной компетенции – это базис для последующего развития межкультурной компетенции в полном объёме на протяжении всего периода обучения указанной целевой аудитории.

Под межкультурной компетенцией иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки следует понимать *совокупность знаний о культуре, формируемую на основе принципа системности, качества личности, необходимые для достижения взаимопонимания и эффективного общения с субъектами образовательного процесса – носителями изучаемого (русского) языка; ключевые умения и навыки практического взаимодействия с представителями иных культур.*

На этапе предвузовской подготовки межкультурная компетенция занимает важное место в ряду интегративных качеств личности иностранного обучающегося. Функция межкультурной компетенции заключается в реализации межкультурной адаптации иностранных обучающихся как одной из важных форм адаптации к педагогической системе российского образования в рамках этапа предвузовской подготовки.

В процессе формирования основ межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки необходимо учитывать специфику целевой аудитории, обусловленную национальным менталитетом обучающихся.

В связи с вышесказанным целесообразно уточнить влияние психолого-педагогических особенностей иностранных обучающихся, обусловленных национальным менталитетом, на формирование основ межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

1.2. Психолого-педагогические особенности формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

Рассмотрим психолого-педагогические особенности, обусловленные национальным менталитетом обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Отличительной особенностью национального менталитета представителей стран АТР, в частности, Китая и Вьетнама, является «этика лица». По мнению Т.Е. Владимировой, она является *доминантой стиля общения* [47,48].

Следовательно, можно предположить, что данная особенность будет ярко проявляться в ситуации диалога культур. Многие российские учёные А. Девятов [78], М.С. Васильева, С.Д. Намсараев [40], С.В. Копытько [124] и др. связывают этику лица с социальным аспектом деятельности человека и чаще пользуются термином «социальное лицо», считая его более типичным при характеристике национального менталитета китайцев. Оба мнения не противоречат друг другу и едины в том, что социальное «лицо» является приобретаемым качеством, что вполне коррелирует с педагогическим аспектом проблематики: создание определённых организационных условий учебного процесса может в той или иной степени оказывать влияние на процесс приобретения такого «лица». Безусловно, это связано с обучением в системе национального образования и является её характерным результатом.

Таким образом, представители этого региона пребывают на обучение в российский университет, имея сформированное социальное «лицо», которое предписывает индивиду неукоснительно соблюдать нормы поведения во всех ситуациях общения. Известно, что эти нормы охарактеризованы в учении Конфуция, оказывали ранее и продолжают оказывать влияние на формирование личности и её поведение не только в рамках родной культуры, но и в ситуациях межкультурного взаимодействия. Вышеуказанные нормы и иерархия коммуникации, типичные для культуры стран АТР, не допускают того, чтобы обучающиеся отстаивали свою точку зрения, вступали в диалог

с преподавателем, поскольку в иерархии коммуникации преподаватель стоит выше обучающихся, которые, следуя этике «лица», должны демонстрировать скромность, сдержанность в речевом поведении, не возражать мнению преподавателя и проявлять высшую степень благонаравия и почитания преподавателя (С.В. Копытько [125], А. Девятов [78], Т.Е. Владимирова [47,48]). Вследствие этого на этапе предвузовской подготовки преподаватель российского вуза сталкивается с трудностями в организации образовательного процесса, особенно если это касается предметов, предусматривающих использование коммуникативных методов обучения, то есть предполагающих активную коммуникативную деятельность обучающихся. Правомерность этого подтверждают результаты многолетних педагогических наблюдений за образовательным процессом на этапе предвузовской подготовки: этика «лица» как отличительная особенность представителей стран АТР оказывает интерферирующее влияние на процесс формирования межкультурной компетенции.

С другой стороны, являясь приобретаемым качеством, социальное «лицо» может быть утеряно индивидом в силу каких-либо обстоятельств. Для того, чтобы межкультурное взаимодействие состоялось, обучающиеся из стран АТР должны предпринять усилия, чтобы продемонстрировать большую открытость к общению. Однако с позиции их национальной культуры подобный шаг рассматривается как несоблюдение норм поведения, предписываемых социальному «лицу». Если в силу каких-либо обстоятельств представитель страны АТР нарушает эти нормы, это представляет собой утерю им социального «лица», вследствие чего проявляется неуважение к индивиду со стороны представителей его родной культуры (С.В. Копытько [125], А. Девятов [78], Т.Е. Владимирова [47,48], М.С. Васильева, С.Д. Намсараев [40] и др.).

На этапе предвузовской подготовки в процессе обучения представителей из стран АТР важно учитывать возможный риск негативных последствий в связи с утерей ими социального «лица», поскольку иначе не

представляется возможным построить процесс на коммуникативной основе. В педагогическом плане перед преподавателем стоит задача поиска новых средств, которые обеспечивают необходимые изменения: с одной стороны, сохранение сущности социального «лица», с другой стороны – осознание обучающимися необходимости быть более открытыми к общению. Особенность психолого-педагогического аспекта проблемы заключается в том, что эта открытость должна рассматриваться не как отступление от норм этики «лица», а как важное средство адаптации к условиям иной педагогической культуры, в рамках которой будет осуществляться образовательный процесс.

Педагогический ракурс анализа понятия «лица» должен быть дополнен описанием ещё одной особенности проявления. При помощи системы установок и отношений, связанных с концепцией «лица», индивид интегрирован в группу, подчиняется ее нормам и «порядкам». Эти установки предписывают ему заботиться о сохранении не только своего лица, но и лица другого члена группы. В результате забота о «лице» ведёт к формированию стремления избежать конфликта в межличностных отношениях [10]. Вследствие этого неотъемлемой чертой личности представителей стран АТР является конформизм (М.С.Васильева [40], С.В. Копытько [125]), предполагающий позицию соглашательства с мнением большинства (коллектива) или ориентацию на мнение референтного лица. В учебном процессе референтным лицом является преподаватель.

Исследователи В.К. Тихонов [256], В.И. Кабытова [108], Т.Е. Владимирова [47,48], С.В. Копытько [125], Е.В. Беляева [15,16] и др. отмечают ещё одну психолого-педагогическую особенность обучающихся из стран АТР - слабо выраженное стремление к самовыражению. В процессе обучения в российском вузе, действуя согласно традиционной модели поведения, обусловленной национальным менталитетом, представители стран АТР самовыражению предпочитают пассивное поведение и молчаливое согласие с мнением группы или преподавателя. Указанная

особенность вступает в противоречие с личностно-ориентированной технологией обучения, применяемой в российских вузах и предусматривающей активизацию и интенсификацию деятельности обучающихся, активную диалоговую форму общения во взаимодействии «студент-преподаватель». Оказывая интерферирующее влияние на процесс коммуникации, рассматриваемая психолого-педагогическая особенность препятствует формированию межкультурной компетенции и, следовательно, затрудняет интеграцию иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза.

Для того чтобы минимизировать интерферирующее влияние национального менталитета при формировании межкультурной компетенции и создать прочный фундамент для реализации в дальнейшем коммуникативных методов обучения, необходимо на первоначальной стадии этапа предвузовской подготовки применять специальные методические приёмы. Эти приёмы должны способствовать преодолению конформизма как одной из психолого-педагогических особенностей данной целевой аудитории. На практике они направлены на то, чтобы побуждать обучающихся к высказыванию своего мнения, к самовыражению.

Ещё одной важной чертой национального менталитета, обуславливающей психолого-педагогическую особенность обучающихся из стран АТР, является ригористическая иерархия коммуникации, характеризующая общественные и межличностные отношения. При рассмотрении её сущности и проявления в образовательном процессе важно подчеркнуть ключевую роль иерархической структуры общества. Именно положение человека в этой иерархии строго определяет его роль, статус и поведение в рамках родной культуры, а также проецируется на ситуации межкультурного взаимодействия. Система норм правильного или неправильного поведения сводится к следующему: неважно, как ты себя оцениваешь – важно, что подумают другие. В коммуникации иерархия проявляется следующим образом: до вступления в беседу коммуниканту

нужно осознавать не только своё социальное положение, но и знать положение (статус) своего собеседника [140,151]. Недостаток, а тем более отсутствие таких сведений у субъектов коммуникации может препятствовать их коммуникативному взаимодействию.

В иерархичной структуре коммуникации различаются следующие виды отношений: младший – старший, старший – младший, общение равных во всех отношениях людей. Каждый из рассматриваемых видов отношений имеет свои нормы, правила и этикет, соблюдение которых индивидом доведены до автоматизма и особенно ярко проявляются у обучающихся из этого региона на этапе предвузовской подготовки. Охарактеризуем каждый вид отношений в целом и спроецируем их на процесс обучения в вузе.

К первому виду относятся отношения между детьми и родителями, младшими и старшими (по возрасту), подчинёнными и руководителями, студентами и преподавателями. В процессе общения «младшим» необходимо выбрать тактику общения, соблюдать этикет «речевого поведения». Они могут вступать в общение только с разрешения «старших». Основополагающий принцип такого общения: «Знаешь – говори, не знаешь – молчи и слушай». «В Китае широко применяется [...] обращение, указывающее на профессию или общественное положение собеседника. Такое обращение используется по отношению к старшему по возрасту или положению (учащиеся к учителям, подчинённые к начальству)» [286. С. 66]. В обращениях такого типа должна содержаться информация о чине, социальном положении и возрасте собеседника. Речь «младшего» коммуниканта отличается почтительностью, мягкостью и уважительностью.

В учебном процессе обучающиеся, согласно иерархии коммуникации, выступают в роли «младших» коммуникантов. Вследствие этого в процессе обучения в российском вузе при вступлении в коммуникативное взаимодействие «преподаватель–студент» у обучающихся из стран АТР «включается» стереотип поведения, соответствующий статусу отношений [125]. Данный стереотип, согласно иерархии коммуникации, регламентирует

поведение обучающегося, которое должно характеризоваться почтительностью и уважительностью. В свою очередь это подразумевает недопустимость критического отношения к мнению преподавателя, сомнений в правильности его точки зрения и отстаивания собственной, что вступает в противоречие с педагогическими технологиями, базирующимися на развитии критического мышления и широко применяемыми в российском образовании. Например, в учебном процессе на этапе предвузовской подготовки, предлагая задания, предусматривающие активное речевое взаимодействие обучающихся и носящие диалогический характер, преподаватель сталкивается с пассивным поведением обучающихся «... наталкивается «Великую китайскую стену» [108. С. 75].

Ко второму виду отношений, характеризующих иерархию коммуникации, относятся отношения между родителями и детьми, старшими и младшими, начальством и подчинёнными, преподавателем и студентами. В таких отношениях «главную роль» играют «старшие» по отношению к «младшим»: они требовательны и строги. Содержание речи «старших» может включать в себя нравственные поучения, советы и приказы.

В педагогической культуре стран АТР преподаватель выполняет роль «старшего» в коммуникативном взаимодействии и является безусловным лидером. Вследствие этого взаимодействие «преподаватель-студент» реализуется в авторитарном стиле педагогического общения. Есть все основания утверждать, что это взаимодействие носит односторонний монологический характер. От обучающихся требуется чёткое, неукоснительное выполнение требований и рекомендаций преподавателя, регламентом взаимодействия не допускается негативное отношение к работе преподавателя.

В силу стереотипа коммуникативного взаимодействия «преподаватель-студент», обусловленного спецификой национального менталитета, обучающиеся из стран АТР ожидают увидеть поведение преподавателя, соответствующее иерархии коммуникации и стилю педагогического

общения, характерное для педагогической культуры родной страны. При несоответствии «ожидаемого» и «реального» поведения преподавателя у обучающихся происходит «коммуникативный сбой» [125], поскольку у последних отсутствуют готовые модели поведения для коммуникативного взаимодействия, не предусмотренного нормами педагогической культуры родной страны.

В силу коммуникативного характера образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки перед преподавателем русского языка встаёт задача осуществлять процесс межкультурной адаптации с учётом преодоления стереотипов, обусловленных национальным менталитетом, воздействуя на изменение социального «лица» обучающихся. Средством решения данной задачи является демонстрация моделей поведения в ситуациях коммуникативного взаимодействия. Преподавателю необходимо продемонстрировать обучающимся модели поведения во взаимодействии «преподаватель – студент», характерные для педагогической культуры, типичной для российского вуза. Для того чтобы обучающиеся приняли эти модели к реализации в своём коммуникативном взаимодействии с преподавателем, необходимо проведение специальных психолого-педагогических тренингов. В результате этого у обучающихся из стран АТР формируются представления о моделях поведения и необходимые знания об их целесообразности в ситуациях коммуникативного взаимодействия и приобретается первый практический опыт их использования.

Третий тип отношений – отношения между сверстниками, ровесниками, друзьями. В данном случае этикет предполагает равноправные роли коммуникантов. В таком виде общения, как правило, отсутствуют требования, поучения, свойственные второму типу общения. Данный тип общения является нейтральным. В учебном процессе равноправные роли коммуникантов имеют студенты одной академической группы. Однако студенты старших курсов выступают в роли «старших» коммуникантов и могут высказывать нравственные поучения, советы. Несмотря на то, что они

являются «старшими» коммуникантами, в коммуникативном взаимодействии с соотечественниками преобладает дружелюбие. Советы и нравственные поучения даются в более «мягкой» форме, далёкой от авторитаризма. Вследствие этого обучающиеся на этапе предвузовской подготовки довольно часто прибегают к советам и помощи студентов старших курсов. Пример старшекурсников способен сыграть положительную роль в демонстрации «ситуации успеха» в построении общения с преподавателем. Кроме того, в некоторой степени сгладить конфликтные моменты, характерные для адаптационных процессов. Поэтому методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки должна включать формы и приёмы работы, предусматривающие участие студентов старших курсов. Как показывает практика, в этом плане наиболее эффективен формат психолого-педагогических тренингов.

Имплицитно вопрос иерархии коммуникации рассматривается в исследованиях, посвящённых различным аспектам обучения представителей стран АТР в российских вузах (Е.В. Беляева [15,16], Т.Е. Владимирова [47,48], В.И. Кабытова [108], С.В. Копытько [125], В.К. Тихонов [256] и др.). Однако авторами не указывается, как иерархия проявляется в ситуации диалога культур, не рассматривается её интерферирующее влияние во взаимодействии субъектов образовательного процесса, не предлагаются способы и средства по нейтрализации негативного влияния иерархии. Кроме того, исследования адресованы студентам разных курсов обучения, а не этапу предвузовской подготовки. Результаты исследований только подчёркивают особенности поведения, проявляющиеся в учебном процессе. В частности, к ним относятся отсутствие желания вступать с преподавателем в коммуникацию, бездействие при отсутствии чётких указаний со стороны преподавателя. Всё это ещё раз свидетельствует о силе проявления иерархии коммуникации.

Исходя из психолого-педагогических особенностей обучающихся из стран АТР, необходимо выделить определённые барьеры общения. Для

обозначения причин, препятствующих процессу коммуникации в условиях обучения, в научной психолого-педагогической литературе употребляется термин «психологические барьеры общения». Под *психологическими барьерами общения* понимают психологические трудности, возникающие в процессе общения, служащие причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и взаимодействию [120. С. 26].

Существуют разные подходы к определению понятия «барьеры общения». Проблематика барьеров общения является отдельным направлением изучения барьеров в обучении в целом (О.Г. Барвенко [12], Т.И. Вербицкая [42], Е.В. Залюбовская [95], И.А. Зимняя [99,100], Б.Д. Парыгин [194], Л.А. Поварницына [202], О.Ф. Худобина [274], Е.В. Цуканова [279] и др.). Существуют различные точки зрения на природу и механизмы развития барьеров общения. Некоторые точки зрения совпадают по принципиальным позициям, но отличаются в отдельных деталях. Другие, напротив, «...демонстрируют противоречивость основных положений» [274. С.15]. Одной из причин разнообразия точек зрения является вариативность критериев, положенных в основу анализа «барьеров». По мнению О.Ф. Худобиной [274], наиболее полно проблема возникновения и преодоления психологических барьеров может быть решена на базе основных психологических и педагогических теорий и концепций, предложенных зарубежными и отечественными научными школами [274]. Однако мы не ставим задачу исследования собственно барьеров и ограничиваемся выявлением барьеров, обусловленных спецификой национального менталитета и нормами педагогической культуры обучающихся из стран АТР с тем, чтобы учесть их при разработке модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

В нашем исследовании мы будем использовать понятие *психолого-педагогические барьеры общения*. Мы намеренно скорректировали термин, добавив слово *педагогические*, тем самым конкретизировали сферу коммуникации, в которой возникают барьеры. В рамках нашего

исследования это педагогическая реальность – учебный процесс, в котором осуществляется коммуникативное межкультурное взаимодействие. Под психолого-педагогическими барьерами общения следует понимать *психологические трудности, возникающие в процессе общения субъектов образовательного процесса, препятствующие взаимопониманию и взаимодействию.*

Поскольку психологические барьеры могут быть разнообразными, важно обратиться к вопросу их классификации, которая рассматривается в работах О.Г. Барвенко [12], Т.И. Вербицкой [41], И.А. Зимней [99,100], Л.А. Поварницыной [202], А.П. Садохина [223], О.Ф. Худобиной [274] и других исследователей. Мы встречаем различные классификации барьеров, препятствующих коммуникативному взаимодействию в процессе обучения.

Так, опираясь на деятельностный подход, Л.А. Поварницына [202] выделяет мотивационные и операциональные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения — коммуникативной и интерактивной, которые, в свою очередь, проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах [202].

Рассматривая барьеры в педагогическом взаимодействии, И.А. Зимняя [99] определяет их как «основную область затруднения общения»: этносоциокультурную, статусно-позиционно-ролевую, возрастную, индивидуально-психологическую, деятельностную, область межличностных отношений [99]. Безусловно, области педагогических затруднений, рассматриваемые И.А. Зимней [99], всесторонне характеризуют процесс педагогического взаимодействия. Однако цитируемый автор не рассматривает барьеры с позиции «студент-преподаватель».

Исследуя барьеры, обусловленные психологическими характеристиками процесса обучения иностранному языку, О.Г. Барвенко [12] относит к ним барьеры интерференции, техники общения, усвоения и применения знаний по иностранному языку, коммуникативные барьеры и ряд экстралингвистических факторов (уровень подготовки, отдельные

способности обучающихся, количество часов) [12]. Исследователь рассматривает такие важные барьеры, как техника общения, преодоление интерференции. Однако для нашего исследования уровень подготовки, рассматриваемый О.Г. Барвенко [12], не играет роли, поскольку практически все иностранные обучающиеся, прибывая на обучение на подготовительное отделение российского вуза, не имеют предварительной языковой подготовки.

Мы разделяем позицию А.П. Садохина [223], предлагающего классифицировать барьеры по критерию «сфера взаимодействия», в рамках которой протекает межкультурная коммуникация. В связи с этим предлагаются языковая (смысловая), этнокультурная, коммуникативная и психологическая сферы [223]. По мнению цитируемого автора, в каждой из сфер взаимодействия могут возникать барьеры, препятствующие эффективному протеканию процесса обучения. В зависимости от конкретной сферы взаимодействия, А.П. Садохин [223] выделяет следующие группы барьеров: языковые, этнокультурные, коммуникативные, психологические [223]. По нашему мнению, именно эти барьеры наиболее характерны для этапа предвузовской подготовки в российском вузе, где преподаватель и иностранные обучающиеся являются субъектами диалога культур, а их коммуникативное взаимодействие носит межкультурный характер. Преодоление указанных барьеров является необходимым условием интеграции иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза.

Считаем важным отметить, что в реальном процессе коммуникации все сферы взаимодействуют между собой в единой целостной системе — личности коммуниканта. Только в целях теоретического анализа действие каждой из них может быть рассмотрено отдельно. В соответствии со сферами взаимодействия целесообразно рассмотреть следующие группы барьеров: языковые, этнокультурные, коммуникативные, психологические.

Языковые барьеры подразделяют на три типа:

- *стилистические барьеры* возникают при несоответствии стилей коммуникантов (разные приёмы использования средств языка для выражения мыслей);

- *семантические барьеры* возникают по причине «...придания терминам или символам неправильных значений» [224. С 207]. Данный тип барьеров является нередким явлением в коммуникации представителей различных культур, поскольку часто одни и те же термины в разных культурах могут не совпадать по содержанию. В таких случаях возникает непонимание.

Другой причиной возникновения стилистических барьеров может стать «...перенос в языковую среду устаревших и весьма специфичных формулировок, при которых любое упрощение или любая ошибка доводит словесно-смысловую конструкцию до абсурда» [224. С. 208].

- *фонетические барьеры* возникают в результате неправильного произнесения звуков, а также по причине неверного членения основных элементов языка: морфем, слов, предложений. Понимание звучащей иноязычной речи предполагает правильное восприятие слышимого звукового ряда. Нарушение фонетической стороны речи на неродном языке затрудняет процесс коммуникации, делает его мало результативным, а в некоторых случаях невозможным. Обилие грубых ошибок не стимулирует интерес к общению как со стороны слушающего, так и со стороны говорящего, испытывающего дискомфорт общения вследствие артикуляционных трудностей.

Стилистические и семантические барьеры наблюдаются у иностранных обучающихся среднего и продвинутого уровней владения русским языком и не свойственны для этапа предвузовской подготовки, поскольку на нём только закладываются основы знаний, навыков и умений, формируемых средствами русского языка как иностранного. Наиболее значимы фонетические барьеры, поскольку обучение языку начинается с овладения его звуковой стороной.

Анализ педагогических исследований В.К. Тихонова [256], Чжао

Юйцзян [288], Ву Куок Тхай [54], Ву Тиен Зунг [55], Нгуен Тхи Фыонг Лиен [182], Лю Ли [150], Л. Л. Присной [205], Е.В. Беляевой [15] и др., центром внимания которых является процесс обучения представителей стран АТР, и многолетние наблюдения за учебным процессом показывают, что на начальном этапе у обучающихся из Китая и Вьетнама, как правило, возникают фонетические барьеры. Это выражается в отклонении от норм произношения изучаемого языка.

Русский и китайский/вьетнамский языки относятся к разным просодическим типам. Китайский и вьетнамский языки являются тональными, то есть в них встречаются определённые изменения высоты звука в каждом слоге. В этих языках нет интонационных подъёмов и понижений, так как отсутствует ударение в виде выделения звука. Смыслоразличительную функцию выполняют тоны. Русский язык по просодическому типу акцентный, и в нём звуковысотные характеристики не используются на уровне слоговой и словесной просодии, а относятся к сфере фразовой интонации. Значительные различия русского и китайского/вьетнамского языков являются основными причинами трудностей формирования рецептивных и продуктивных речевых навыков у данного контингента обучающихся. Преодоление данного вида барьеров на этапе предвузовской подготовки возможно при проведении целенаправленной работы в течение всего периода обучения.

Этнокультурные барьеры связаны с особенностями сознания, ценностями, стереотипами, проявляющимися в общении. Большую роль играют невербальные средства - мимика, жесты, правильное «прочтение» которых – залог адекватного взаимопонимания и взаимодействия общающихся [99]. В процессе межкультурного взаимодействия представителей разных культур особенности восприятия, стереотипов поведения коммуникантов, не только вызывают целый ряд затруднений в соблюдении этикета общения, но и в процессе обучения могут препятствовать как выполнению коммуникативных задач, так и в

коммуникации в целом.

Например, в русской культуре обучающийся, отвечая, как правило, смотрит на преподавателя, а у иностранных обучающихся из стран АТР смотреть прямо в глаза старшему (Учителю) не принято. Это считается оскорблением и вызовом. Такое поведение может не только затруднить коммуникацию, но и прервать её.

Как показывают результаты проведённого исследования, национальный менталитет определяет коммуникативное поведение субъектов образовательного процесса: в процессе межкультурного взаимодействия они руководствуются нормами и традициями культуры, носителями которой являются. Важно подчеркнуть, что большую роль играет личный жизненный опыт коммуникантов. Обучающиеся из стран АТР до начала обучения в российском вузе, как правило, не имеют опыта межкультурного взаимодействия, что является основополагающим фактором возникновения барьеров этнокультурного характера. По мнению А.П. Садохина [224], главной причиной возникновения барьеров данного типа является «...слабое владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого» [224. С. 209].

Для того чтобы предупредить возникновение барьеров данного типа, преподавателю необходимо знать психолого-педагогические особенности обучающихся из стран АТР. Его профессиональная компетенция должна включать знания об особенностях национального менталитета целевой аудитории, а также представление о потенциале изменчивости национального менталитета в проекции на коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Мы полностью разделяем мнение А.И. Сурыгина [248] о том, что преподаватель «...должен представлять специфику культурной среды, в которой сформировались учащиеся, знать их этнические, психологические, культурные ... особенности» [248. С. 156]. Необходимо проведение целенаправленной работы по формированию у обучающихся специальных знаний и выработке определённых навыков,

способствующих адекватной ориентации в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Коммуникативные барьеры возникают в тех случаях, когда коммуниканты не владеют средствами межкультурного общения. Чаще всего причиной этого является незнание правил поведения, регулирующих коммуникативное взаимодействие. Это способно вызвать напряжение в процессе коммуникации, даже прервать коммуникативное взаимодействие. В данном случае сформированность коммуникативной компетенции средствами иностранного языка не является достаточной для преодоления коммуникативных барьеров обучающихся из стран АТР, поскольку отсутствуют знания о межкультурном взаимодействии. Указанные знания есть суть содержания межкультурной компетенции, поэтому её формирование на этапе предвузовской подготовки становится важным инструментом преодоления коммуникативных барьеров.

Исследователями Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез [58,59], С.К. Милославской [164] и др. отмечается, что умения взаимодействовать на межкультурном уровне необходимо формировать специально. Если этого не делать, межкультурное взаимодействие может не состояться или произойдёт «коммуникативный сбой» [125], поскольку, вступая в межкультурное взаимодействие, коммуниканты видят чужой мир «... через призму собственных культурных норм» [59. С. 74]. Ошибки такого вида приводят к взаимному непониманию партнёров по коммуникации и оказывают негативное влияние на образовательный процесс. Указанный барьер «...не удаётся преодолеть без практического применения языка, не имея представления об эталонах общения, правилах вежливости, нормах поведения...» [12. С. 89]. Следовательно, для предупреждения барьеров данного типа необходимо овладение системой коммуникативных средств межкультурного общения и выбор оптимальной формы общения.

В преодолении языковых, этнокультурных и коммуникативных барьеров ведущая роль принадлежит преподавателю, поскольку, не имея

опыта межкультурного взаимодействия, иностранные обучающиеся «запрограммированы на конфликт непонимания» [59. С. 56]. Следствием частого непонимания партнёров по коммуникации является формирование отрицательных и конфликтных мотивов поведения. На этапе предвузовской подготовки перед преподавателем стоит задача формировать у иностранных обучающихся знания правил общения, умения выбора и применения оптимальных форм вербального и невербального поведения в процессе межкультурного взаимодействия в образовательной среде вуза.

Психологические барьеры в межкультурном взаимодействии представляют собой «...психологические реакции на те или иные проявления других культур» [224. С. 211], которые проявляются, в первую очередь, на эмоциональном уровне и обуславливают возникновение негативного отношения к общению. Такими «проявлениями» считаются непривычные манеры поведения, нарушение дистанций общения и т.п. Вышеперечисленные особенности могут вызвать негативные эмоции не только по отношению к партнёру по коммуникации, но и ко всей культуре, представителем которой он является. Следствием негативных эмоций может стать прекращение процесса общения.

Со стороны обучающегося для преодоления психологических барьеров необходимо наличие умений, способствующих снятию внутреннего психологического напряжения, созданию эмоционального настроения на общение, выбору адекватных форм вербального и невербального общения и т.д. Важным направлением профессиональной деятельности преподавателя на этапе предвузовской подготовки является целенаправленная работа по развитию данных умений посредством моделирования различных ситуаций общения. Их цель состоит в том, чтобы показать модели поведения субъектов образовательного процесса в различных ситуациях общения, развивать коммуникативные умения и формировать навыки общения.

По нашему убеждению, стиль педагогического общения во взаимодействии «преподаватель-студент» является фактором,

способствующим возникновению психологических барьеров, поскольку он оказывает влияние не только на межличностные отношения, но и на процесс коммуникации в целом. Демократический стиль педагогического общения способствует активному участию иностранных обучающихся в учебном процессе, развитию интереса к деятельности, поддержанию в академической группе благоприятного психологического климата, формированию у обучающихся уверенности в себе и своих силах.

При авторитарном стиле общения преподаватель сдерживает инициативу обучающихся. От них требуется жёсткое выполнение рекомендаций. Доминантная позиция преподавателя не способствует проявлению инициативы и активности со стороны обучающихся, не формирует уверенности в себе и своих силах. Как следствие, процесс интеграции в образовательную парадигму российского вуза осложняется, а в ряде случаев становится невозможным.

Для того чтобы предупредить возникновение негативных эмоций у иностранных обучающихся, необходимо создавать и поддерживать благоприятный психологический климат в академической группе, то есть для преподавателя наиболее целесообразным является демократический стиль педагогического общения.

На основании анализа психолого-педагогических особенностей обучающихся из стран АТР, обусловленных национальным менталитетом, можно с достаточной определённостью утверждать следующее. Во-первых, сформированные стереотипы поведения, проявляющиеся в учебном процессе, препятствуют (особенно на начальной стадии обучения) *активному* коммуникативному взаимодействию субъектов образовательного процесса, являющемуся основой обучения на этапе предвузовской подготовки. Во-вторых, полученные результаты убедительно доказывают, что выявленные психолого-педагогические особенности оказывают интерферирующее влияние на коммуникативное взаимодействие обучающихся и преподавателя русского языка. В-третьих, преодоление

этого влияния необходимо для успешного формирования межкультурной компетенции.

Таким образом, результаты анализа специальной литературы и собственного педагогического опыта позволяют установить, что в процессе формирования межкультурной компетенции необходимо учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся из стран АТР: наличие этики «лица», конформизм, ригористическую иерархию коммуникации.

На этапе предвузовской подготовки необходимо создание образовательной модели, способствующей формированию межкультурной компетенции обучающихся из стран АТР.

1.3. Модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки

Противоречие между необходимостью формировать межкультурную компетенцию на этапе предвузовской подготовки с учётом национальной специфики обучающихся и недостаточной разработкой данного вопроса на методическом уровне применительно к целевой аудитории обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона диктует необходимость создания образовательной модели для формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Для определения структуры и наполняемости модели формирования у иностранных обучающихся межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки необходимо проанализировать существующие модели, методики и технологии формирования МКК.

Теоретические основания формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона представлены: совокупностью социокультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов, закономерностями организации

образовательного процесса (межкультурного взаимодействия, межкультурного взаимопонимания, коммуникативного поведения), теоретическими положениями о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции. Рассмотрим их подробнее.

1. Характеристика методологических подходов.

Проведённый нами теоретический анализ образовательных моделей и технологий показал, что исследователи при формировании межкультурной компетенции опираются на следующие подходы: когнитивно-деятельностный (Н.И.Алмазова [5]), личностно-деятельностный (И.Ф.Птицына [209], Т.А.Меркулова [162], Ю.Ю.Коротких [129]), интерактивный (И.А. Миронова [165]), этнографический (М.Г. Корочкина [130]), лингвопрагматический (А.И. Мосалова [173]), культурноориентированный (Ю.Ю.Коротких [129]), проблемно-проектный (Т.А.Меркулова [162]), социокультурный (Т.А.Меркулова [162], М.Г. Корочкина [130]) и др.

Рассматривая подходы к формированию межкультурной компетенции, мы должны учесть необходимость выбора такого подхода, при котором существует возможность формирования межкультурной компетенции у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки за короткий срок – 10 месяцев.

Когнитивно-деятельностный подход представляет собой комплексный образовательный процесс, осуществляемый на основе целостной методико-филологической модели (Н.И. Алмазова [5]). Согласно данному подходу формирование межкультурной компетенции предполагает переход от усвоения материала на перцептивном уровне к осмыслению материала на концептуальном уровне [5].

Личностно-деятельный подход в формировании межкультурной компетенции, по мнению И.Ф. Птицыной [209], предполагает реализацию целей, задач, функций образовательного процесса в содержании педагогической деятельности по формированию межкультурной

компетенции вторичной языковой личности студента, которые представлены в деятельности, составляющей организационно-практические компоненты (этапы, формы, методы, условия) [209].

Образовательная модель по формированию межкультурной компетенции, основанная на интерактивном походе, предложенная И.А. Мироновой [165], представляет собой организацию учебного процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, предполагающего взаимообогащающий обмен аутентичной профессионально значимой информацией на иностранном языке и приобретение студентами умений профессионально-ориентированного общения [165].

Отличительной чертой этнографического похода [130] в формировании МКК является то, что осмысление студентами своей и чужой культурно-национальной специфики происходит на основе этнографического компаративного анализа [130].

Лингвопрагматический подход (А.И. Мосалова [173]) основан на теории лингвистической прагматики. В данном подходе студент является субъектом обучения, познающим основы профессиональной деятельности и развивающим свои интеллектуальные способности в процессе языкового общения, которое направлено на выполнение различных функций профессионально-деловой коммуникации [173].

Вышеперечисленные подходы в формировании межкультурной компетенции рассматриваются исследователями в условиях российского вуза на продвинутом этапе владения иностранным языком. На основе проведённого анализа существующих подходов в разработке технологий и моделей формирования межкультурной компетенции, анализа особенностей этапа предвузовской подготовки (см. параграф 1.2.), уровня владения иностранными обучающимися русским языком на этапе предвузовской подготовки, считаем целесообразным в формировании межкультурной компетенции у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки не придерживаться определённого подхода.

Наряду с этим констатируем, что необходима совокупность нескольких подходов, наиболее эффективных для достижения цели исследования. Рассмотрим эти подходы.

Личностно-ориентированный подход представляет собой индивидуальный подход педагога к обучающемуся, как к личности [264]. Предполагает следующее: выбор приёмов и методов, способствующих педагогической поддержке личности обучающегося; доминирование субъект-субъектных помогающих отношений. Главным критерием анализа и оценки эффективности применения данного подхода является развитость индивидуальности иностранного обучающегося, проявление его индивидуальных черт.

Применение данного подхода в образовательной модели, направленной на формирование межкультурной компетенции, определяет диалогический стиль педагогического общения как доминирующий и способствует развитию необходимых для формирования межкультурной компетенции качеств личности иностранного обучающегося (языковой активности и открытости). Особую значимость приобретает личный опыт обучающихся в освоении способов общения с субъектами образовательного процесса.

Согласно *коммуникативно-деятельностному* подходу, в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающихся [2. С.113]. Объектом обучения в данном подходе является речевая деятельность. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению. Методическим содержанием этого подхода являются способы организации учебной деятельности, в числе которых сотрудничество преподавателя и обучающихся.

В разрабатываемой нами модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки были использованы следующие элементы коммуникативно-деятельностного подхода: при

разработке образовательной программы учёт национальных особенностей личности иностранного обучающегося; при организации учебной деятельности ориентация на сотрудничество между преподавателем и иностранными обучающимися. Это будет способствовать межкультурной адаптации иностранных обучающихся к педагогической системе российского вуза посредством межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Социокультурный подход заключается в том, что обучение иностранному языку тесно связано с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, субкультуры страны изучаемого языка [2, с. 333-334]. Обучение общению, согласно данному подходу, проводится в контексте диалога культур с учётом различий в социокультурном восприятии мира. При разработке модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки мы ориентируемся, прежде всего, на использование русского языка как средства получения иностранными обучающимися знаний о национально-культурных традициях, норм коммуникативного поведения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса, как компонентов основы межкультурной компетенции.

Таким образом, основой нашей модели является совокупность следующих методологических подходов: личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного и социокультурного.

2. Закономерности организации образовательного процесса (межкультурное взаимодействие, межкультурное взаимопонимание, коммуникативное поведение)

Процесс формирования межкультурной компетенции базируется на ряде ключевых закономерностей, соблюдение которых необходимо. Анализ педагогических исследований, рассматривающих вопрос формирования межкультурной компетенции, позволил нам сформулировать эти закономерности. К ним относятся межкультурное взаимодействие,

межкультурное взаимопонимание и коммуникативное поведение. Рассмотрим их более подробно.

Межкультурное взаимодействие является спецификой процесса обучения иностранных студентов в российских вузах. Оно обуславливает необходимость наличия у коммуникантов межкультурной компетенции.

Для эффективного межкультурного взаимодействия необходимо *межкультурное взаимопонимание*, включающее в себя знание норм поведения, культуры, психологии партнёров по общению; знание механизма самого процесса общения для прогнозирования возможности неверного понимания партнёров.

Коммуникативное поведение характеризуется определенными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное. Составными частями коммуникативного поведения являются речевой этикет, формы невербальной коммуникации, стереотипы национального поведения. Речевой этикет связан со стандартными речевыми формулами в стандартных коммуникативных ситуациях, отражающими категорию вежливости. Знание форм невербальной коммуникации (мимики, жестов и т.д.) является необходимой составной частью межкультурной компетенции, поскольку позволяет партнёрам по коммуникации более эффективно и успешно взаимодействовать с представителями других культур. Стереотипы национального поведения представляют собой «...устойчивые схематизированные модели поведения» [132. С. 180]. Знание стереотипов национального поведения «...даёт возможность прогнозировать действия, реакции индивидов, принадлежащих к конкретной этнической группе, общности» [Там же].

Коммуникативное поведение в межкультурном взаимодействии зависит от качеств личности коммуниканта и личного опыта коммуниканта. К качествам личности коммуниканта относятся знания, умения и способности личности, обеспечивающие выбор адекватных способов и стратегий коммуникативного поведения студентов в условиях

межкультурного взаимодействия.

Таким образом, нами определены следующие закономерности формирования межкультурной компетенции: межкультурное взаимодействие, межкультурное взаимопонимание и коммуникативное поведение. В процессе актуализации указанные закономерности проявляют ряд особенностей, в числе которых особенности, обусловленные спецификой взаимодействующих культур. С одной стороны выступает культура, которую изучают иностранные обучающиеся, с другой стороны – родная культура обучающихся. Перед нами стоит задача выявить эти особенности.

Каждая культура имеет определённый набор отличительных черт, мотивированных особенностями среды и сформированными в процессе исторического и социального развития нации [15]. Характерные культурно-специфические особенности коммуникации проявляются во всех её формах, в том числе и межличностной, в комплексе вербального и невербального поведения. Например, исследователи отмечают разный стиль поведения студентов в зависимости от национально-культурных традиций: различные культуры допускают различное пространство субъектов общения, их носители могут по-разному трактовать невербальные сигналы. Иностранные студенты из разных регионов мира имеют характерные особенности коммуникативного поведения [248].

Л.В. Куликова [134] отмечает, что «...коммуникативно значимое поведение индивида обусловлено его принадлежностью к определённой социокультурной и языковой общности» [134. С. 33]. Исходя из вышесказанного, культурно-специфические особенности коммуникации субъектов образовательного процесса мы относим к особенностям коммуникативного поведения. Данные особенности проявляются в межкультурном взаимодействии, в том числе в рамках учебного процесса на этапе предвузовской подготовки.

Межкультурное взаимодействие и межкультурное взаимопонимание субъектов образовательного процесса осуществляется сквозь призму

культурно-специфических норм коммуникации: речевого этикета, форм невербальной коммуникации, стереотипов национального поведения в учебном процессе.

Речевой этикет – важный элемент любой национальной культуры. Рассматривая роль и место речевого этикета в устном взаимодействии, Нгуен Тхи Фыонг Лиен [182] отмечала: «...в языке, в речевом поведении, в устойчивых формулах (стереотипах) общения отложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа» [182]. Здесь же исследователь отмечает, что национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и не принятого в поведении, разрешённого и запрещённого в социальном этикете. Подчёркивая важность знания норм и правил поведения, Лю Гуанчжунь [149] справедливо замечает, что они (нормы и правила) во многом определяют успех процесса общения [149. С. 48-53]. Незнание речевого этикета может привести к непониманию и негативной реакции субъектов образовательного процесса в процессе межкультурного общения.

Коммуникативное поведение реализуется через личностные качества и опыт коммуниканта. Типологические качества личности коммуниканта обуславливаются спецификой национальной культуры, представителями которой они являются и влияют на формирование новых качеств, которые нужны коммуниканту в процессе формирования межкультурной компетенции. Необходимыми качествами личности для успешной социализации в образовательной среде российского вуза и для успешности языковой подготовки нужны качества, характеризующие активность личности коммуниканта в использовании языковых средств иностранного языка. Однако, как показывают описание практики и личные наблюдения автора исследования, в некоторых национальных системах образования формируются качества личности коммуникантов, не соответствующие

нормам той педагогической культуры, в контексте которой реализуется учебный процесс, и могут им даже противоречить. Как следствие, у иностранных обучающихся в российских вузах возникают трудности формирования этих качеств. На этапе предвузовской подготовки наиболее ярко это проявляется у обучающихся из стран АТР. Например, такое качество личности, как межкультурная речевая активность, является ключевым качеством практического воплощения межкультурного взаимодействия. Данное качество реализуется сквозь призму опыта, приобретённого обучающимся в рамках национальной педагогической культуры, в которой он получал образование. Так, в рамках педагогической культуры стран АТР во взаимодействии «студент-преподаватель» речевая активность обучающихся, как правило, отсутствует, а при её проявлении жёстко пресекается со стороны преподавателя. Для того чтобы преодолеть интерферирующее влияние национальной педагогической культуры обучающихся из стран АТР, принципиально важно рассмотреть, проанализировать отдельно и более подробно в теоретико-педагогическом плане диалог педагогических культур, что будет представлено в нашем исследовании (второй параграф).

Межкультурное взаимодействие в процессе обучения иностранных обучающихся в российском вузе диктует необходимость наличия у них способности к межкультурной адаптации, заключающейся в готовности и способности изменять свои стереотипные представления, преодолевать предрассудки в связи с присвоением новых знаний и опыта, осознавать себя как равноправного и полноценного участника-субъекта диалога культур, способного осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие.

В обучении межкультурному взаимодействию в процессе освоения способов общения иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса (преподавателем русского языка, преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин) особую значимость приобретает *личный опыт обучающихся* в освоении

способов общения с субъектами образовательного процесса. Необходимо отметить, что межкультурное взаимодействие, с одной стороны, развивает личный опыт студентов, с другой стороны, имеющийся личный опыт преподавателя прирастает в межкультурном плане.

Опыт обучающихся в межкультурном взаимодействии первоначально строится только во взаимодействии с преподавателем русского языка, но, учитывая межкультурный характер процесса обучения, необходимо подготавливать обучающихся к взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса (преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, административно-управленческим персоналом).

Национальная культура обуславливает специфику педагогической культуры, в формате которой приобретается опыт общения иностранных обучающихся с преподавателями. Степень расхождения национальных педагогических культур влияет на процесс социализации иностранных обучающихся в образовательной среде российского вуза. Чем устойчивее традиции национальной педагогической культуры и их отличие от педагогической культуры, в рамках которой осуществляется образовательный процесс, тем заметнее возрастает роль установления контакта иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса. Наблюдения за реальным педагогическим процессом убедили нас в необходимости отнестись к этому вопросу со всей серьёзностью. Однако в научном плане этот вопрос глубоко не изучался, что обусловило рассмотрение в рамках данного исследования диалога культур сквозь призму педагогических культур.

Наличие опыта межкультурного взаимодействия у преподавателя способствует развитию его профессиональной компетенции, позволяющей фасилитировать процесс формирования у иностранного обучающегося способности к межкультурной адаптации и обогатить опыт межкультурного взаимодействия.

Также к особенностям процесса формирования межкультурной компетенции относится этап обучения. Необходимо отметить, что на старших курсах иностранные обучающиеся уже имеют достаточный языковой и речевой опыт, приобретённые в учебном процессе; они знают формы речевого этикета, знакомы со стереотипами национального поведения субъектов образовательного процесса в российском вузе. На этапе предвузовской подготовки у иностранных обучающихся отсутствует опыт межкультурного взаимодействия в учебном процессе. В современной педагогической науке до настоящего времени не рассматривался вопрос о формировании межкультурной компетенции у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки. Следовательно, нам необходимо охарактеризовать данный этап с точки зрения возможности формирования МКК.

Таким образом, закономерностями формирования межкультурной компетенции являются межкультурное взаимодействие, межкультурное взаимопонимание и коммуникативное поведение субъектов образовательного процесса. Закономерности в процессе актуализации имеют ряд особенностей, в ряду которых культурно-специфические особенности коммуникации (речевой этикет, формы невербальной коммуникации, стереотипы национального поведения) субъектов образовательного процесса; качества, характеризующие активность личности коммуниканта в использовании языковых средств неродного языка. Данные особенности обусловлены национальным менталитетом коммуникантов. В процессе формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки необходимо учитывать специфику целевой аудитории, обусловленную национальным менталитетом обучающихся.

3. Теоретические представления о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции

Различные модели, технологии формирования межкультурной компетенции представлены в работах Ю.С. Агаевой [1], Н.И. Алмазовой [5],

Ю.Ю. Коротких [129], М.Г. Корочкиной [130], Т.А.Меркуловой [162], И.А. Мироновой [165], А.И. Мосалова [173] , И.В. Переходько [199], И.Ф. Птицыной [209], Я.В. Садчиковой [226], Л.Ф. Свойкиной [229], Н.А.Ткаченко [257] и др.

Обзор моделей и технологий по формированию межкультурной компетенции выявил следующие закономерности. Каждая модель/технология имеет свои особенности, которые зависят от понятийно-смыслового поля, в рамках которого формировалось понятие, содержание и структура межкультурной компетенции; от принципов, положенных в основу модели образовательной среды/технологии; от выбора форм, методов, содержания процесса формирования; от выбора базовых характеристик образовательной среды.

Определим структуру модели формирования межкультурной компетенции у иностранных модель представляет собой структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта [120, С 193]. Обратимся непосредственно к структурному анализу существующих моделей формирования межкультурной компетенции.

При наличии многообразия моделей формирования межкультурной компетенции в зависимости от контингента обучающихся, этапа обучения, профессиональной направленности мы можем констатировать обоснованность существования различных мнений в определении структуры образовательной модели по формированию межкультурной компетенции. Необходимо посредством анализа установить содержание структуры образовательной модели, направленной на формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки.

Теоретическими обоснованиями для определения структуры образовательной модели стали исследования Ю.С. Агаевой [1], А.И. Мосаловой [173], И.Ф. Птицыной [209], Я.В. Садчиковой [226] , Сун Янь Янь [247] и др.

В основе модели формирования межкультурной компетенции А.И. Мосаловой [173], состоящей из целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов, лежит лингвопрагматический подход [173]. Целевой компонент содержит цель и задачи. В теоретическом компоненте перечислены общие дидактические методические частные и специальные принципы. В содержательном компоненте представлены компоненты межкультурной компетенции и критерии отбора содержания. Технологический компонент представляет собой указание этапов обучения, метода обучения и перечисление технологий и приёмов обучения. В оценочно-результативном компоненте указаны формы, объекты контроля и критерии оценки [173].

Модель, предложенная Я.В. Садчиковой [226], состоит из двух блоков: целевого и содержательного. В целевом блоке указывается цель, педагогические задачи и принципы. Содержательный блок представляет собой совокупность процессуально-деятельностного и результативно-диагностического блоков. В рамках процессуально-деятельностного блока рассматриваются формы, методы и средства, в результативно-диагностическом – способы определения сформированности компетенции, уровни сформированности, результат обучения иностранному языку [226].

Модель процесса формирования межкультурной компетенции рассматривается Ю.С. Агаевой [1] как целостная система с множеством взаимосвязанных элементов. В предложенной модели, наряду с целью, задачами, содержанием, технологиями формирования межкультурной компетенции, выделены инвариантные и варианты компоненты содержания формирования межкультурной компетенции для студентов разных курсов. Особенностью данной модели также является выделение трёх форм мониторинга сформированности межкультурной компетенции [1].

Четырёхкомпонентные модели представлены И.Ф. Птицыной [209] и Сун Янь Янь [247]. В модель И.Ф. Птицына [209] включает следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-практический и

критериально-уровневый [209]. Отличительной чертой модели Сун Янь Янь [247] является то, что она обозначает последние два компонента как реализующий и контролирующий. Следует отметить, что существуют отличия только в наполняемости компонента, характеризующего уровень сформированности межкультурной компетенции. В указанном компоненте И.Ф. Птицына [209] рассматривает такие критерии как знания, навыки, умения и высокий, оптимальный, недостаточный и низкий уровни сформированности межкультурной компетенции [209]. В контролирующий компонент модели формирования межкультурной компетенции, предложенной Сун Янь Янь [247], включён предварительный, текущий, итоговый контроль.

На основании анализа предложенных структур моделей формирования межкультурной компетенции мы выявили, что обязательными компонентами образовательной среды для формирования межкультурной компетентности являются следующие компоненты:

- целевой компонент, характеризующий цель и педагогические задачи и принципы (Ю.С. Агаева [1], А.И. Мосалова [173], И.Ф. Птицына [209], Я.В. Садчикова [226], Сун Янь Янь [247]);

- содержательный компонент, характеризующий критерии отбора содержания (Ю.С. Агаева [1], А.И. Мосалова [173], Я.В. Садчикова [226], Сун Янь Янь [247], И.Ф. Птицына [209]);

- организационный компонент, характеризующий этапы, технологии, формы, методы (Ю.С. Агаева [1], А.И. Мосалова [173], Сун Янь Янь [247], И.Ф. Птицына [209]);

- оценочно-результативный компонент, характеризующий формы, объекты контроля и критерии оценки (А.И. Мосалова [173], Я.В. Садчикова [226], И.Ф. Птицына [209]).

Таким образом, структура модели формирования межкультурной компетенции определяется нами как четырёхкомпонентная и включает

следующее: целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты.

Теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции представлены следующими: выявление содержания и структуры межкультурной компетенции обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки, теоретических оснований указанного процесса, психолого-педагогических особенностей организации образовательного процесса позволяет спроектировать соответствующую образовательную модель (см. рис.1).

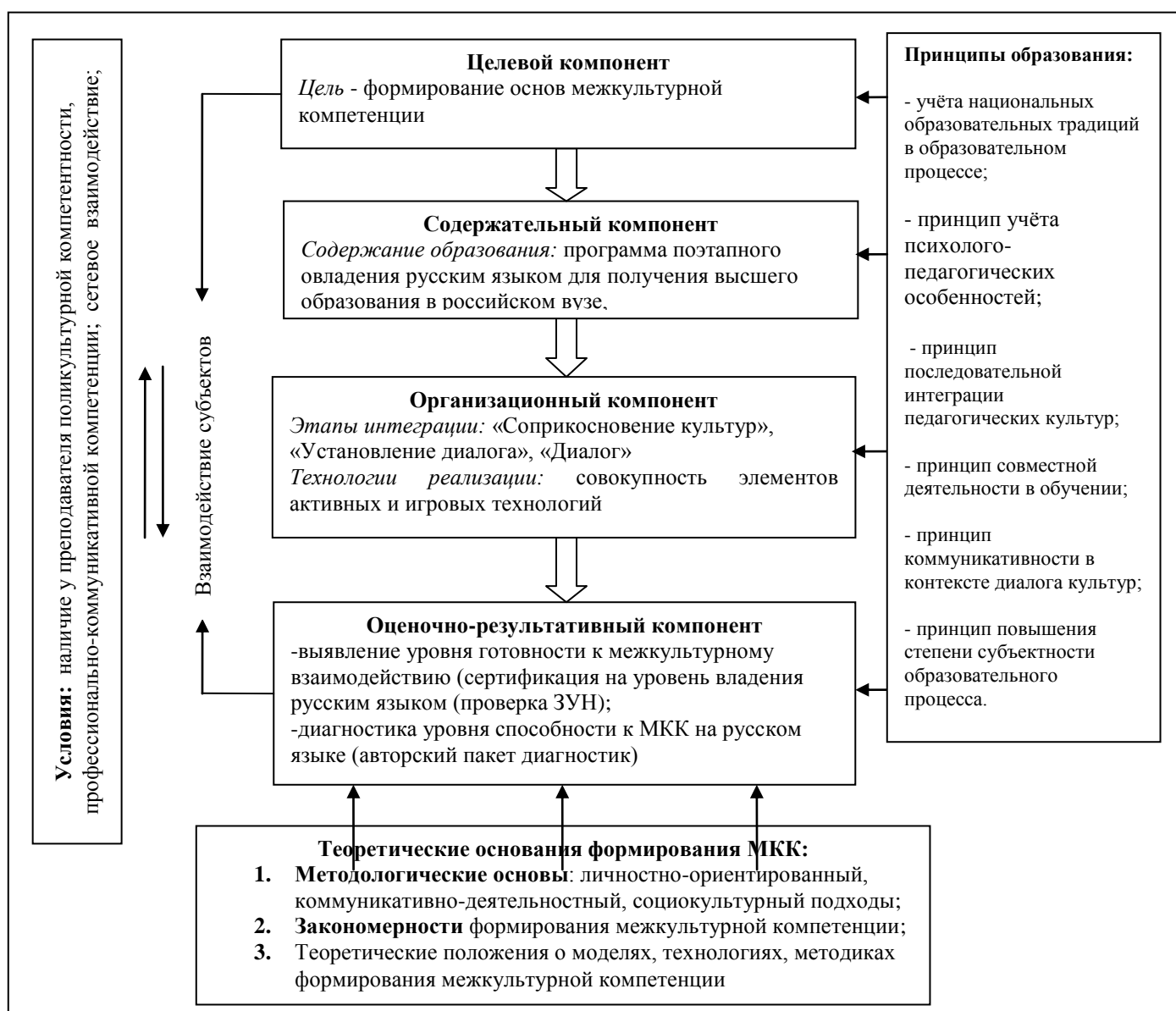


Рис. 1. Модель формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки

Обратимся к описанию разработанной модели формирования основ межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки, которая была апробирована на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет».

В разработанной модели в качестве цели выступает формирование основ межкультурной компетенции. С учётом проведённого анализа обосновано применение совокупности личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов обосновано использование педагогических принципов. На основе анализа работ мы пришли к заключению, что формирование межкультурной компетенции основывается на общих дидактических, методических (частнометодических) и специальных (специфических) принципах обучения.

- общие дидактические принципы опираются на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, и используются при обучении любой дисциплине и не зависят от предмета обучения [2, с. 72]. Основу формирования межкультурной компетенции, по мнению многих исследователей, составляют следующие принципы: сознательности, активности, межпредметной координации, межкультурного взаимодействия (диалогичности), наглядности (Ю.С. Агаева [1], Е.П. Желтова [91], А.И. Мосалова [173], Я.В. Садчикова [226], Сун Янь Янь [247], Н.А. Сушкова [249], И.В. Переходько [199], Н.А.Ткаченко [257] и др.);
- методические (частнометодические) принципы обучения отражают специфику преподавания иностранного языка [2, С. 155]. Исследователями рассматриваются принципы коммуникативности, учёта родного языка, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, обучения в сотрудничестве (Е.П. Желтова [91], А.И. Мосалова [173], Л.Ф. Свойкина [229] и др.);
- специальные (специфические) принципы рассматриваются исследователями в рамках специфики процесса формирования МКК. Например, рассматривая

формирование МКК будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе, Н.А. Ткаченко [257] к специфическим относит следующие принципы: билингвального обучения, культурной вариативности, культурной оппозиции, конгруэнтности и эмпатии [257]. В процессе формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка Н.А Сушкова [249] наряду с общими дидактическими принципами считает необходимым соблюдение принципов культурной вариативности, культурной оппозиции, доминирования проблемных культуроведческих знаний, культурной рефлексии [249]. А.И. Мосалова [173] рассматривает формирование МКК будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки в вузе [173]. Для указанной целевой аудитории специальные принципы, следующие: функциональности речевой коммуникации, профессиональной мотивации, ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности, моделирования профессиональных коммуникативных стратегий. Данные принципы разработаны исследователем для обоснования лингвопрагматической модели формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов-экономистов.

На основании вышеизложенного мы пришли к следующему заключению: основу формирования межкультурной компетенции составляет система принципов обучения, в которую должны быть включены дидактические, методические (частнометодические) принципы. Специальные (специфические) принципы отражают специфику контингента обучающихся или специфику этапа обучения, в рамках которого происходит формирование межкультурной компетенции.

Ведущими педагогическими принципами нашей модели являются принцип учёта национальных образовательных традиций в образовательном процессе, принцип последовательной интеграции педагогических культур, принцип совместной деятельности в обучении, принцип коммуникативности в контексте диалога культур, принцип повышения степени субъектности

образовательного процесса. Они естественно вытекают из содержания указанных подходов (см. таблицу 1).

Таблица 1. Соответствие методологических подходов и принципов образования

Подход	Принцип
Социокультурный подход	- принцип учёта психолого-педагогических особенностей; - принцип учёта национальных образовательных традиций.
Коммуникативно-деятельностный подход	- принцип коммуникативности в контексте диалога культур; - принцип совместной деятельности.
Личностно-ориентированный подход	- последовательной интеграции педагогических культур; - принцип повышения степени субъектности образовательного процесса.

Рассмотрим указанные в таблице принципы. Наблюдения за образовательным процессом позволяют заключить, что на начальной стадии этапа предвузовской подготовки у обучающихся из стран АТР проявляется яркая тенденция переноса национальных образовательных традиций в процесс обучения в российском вузе, то есть они стремятся учиться так, как это делали у себя на родине. Можно сделать вывод о том, что иностранные студенты, начиная обучение в российском вузе, следуют организации учебного процесса, традиционной для их национальной культуры. Представляется принципиально важным для построения модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки определить роль образовательных традиций.

Основу организации учебного процесса по формированию межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки составляет национальная педагогическая традиция страны изучаемого языка. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа *образовательных традиций стран*

АТР и русской образовательной были систематизированы и представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительно-сопоставительный аспект педагогических традиций стран АТР и России

Педагогические традиции стран АТР		Русские педагогические традиции
педагогические подходы к	Отбор и использование педагогических подходов обусловлены влиянием образовательной политики государства	Отбор педагогических подходов происходит с учётом ценностной ориентации педагога
традиции воспитания	<ul style="list-style-type: none"> - преобладание общественных ценностей над личностными; - жёсткое следование традициям и канонам; - ограничение независимости мышления, индивидуальной свободы 	<ul style="list-style-type: none"> - приоритет индивидуального и творческого начала в человеке; - гармонизация отношений личности и общества
приоритетный педагогический стиль	<p style="text-align: center;"><i>Авторитарный</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - общение во взаимодействии «преподаватель-студент» носит монологический характер; - обратная связь между преподавателем и студентами отсутствует или очень слабая; - проявление со стороны студента инициативы не приветствуется 	<p style="text-align: center;"><i>Демократический (диалогический)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - педагог играет роль наставника, участника совместной деятельности; - постоянный контакт со студентами, поощрение инициативы, самостоятельного творческого поиска
коммуникативное поведение	<ul style="list-style-type: none"> - ригористическая иерархия коммуникации регламентирует поведение студента; - отсутствие возможности у студента отстаивать собственную точку зрения 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие жёсткой иерархии в совместной деятельности
формы организации учебного процесса в высшей школе	<p><i>лекция и близкие к ней формы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формы организации учебного процесса, не имеющие коммуникативной направленности и обратной связи; - сотрудничество во взаимодействии «студент-преподаватель», «преподаватель-студент» не предполагается 	<p><i>проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, семинар, коллоквиум, практическое занятие, диспут, дискуссия и др.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формы организации учебного процесса, предполагающие совместную работу; - сотрудничество во взаимодействии «студент-студент», «студент-преподаватель»

методы обучения	<p><i>объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод</i></p> <p>алгоритмический характер деятельности студентов, выполнение действий по инструкциям, предписаниям в аналогичных, сходных с образцом ситуациях</p>	<p><i>Объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, эвристический метод</i></p> <p>- методы, предусматривающие алгоритмический характер деятельности студентов;</p> <p>- методы активизации мышления, самостоятельного творческого поиска</p>
-----------------	---	--

Важной составной частью традиционной педагогики Китая и других стран, входящих в АТР, являются педагогические идеи Конфуция и созданная им целостная система преподавания [277. С.34-35]. Идеи Конфуция оказали влияние не только на коммуникативное поведение, но и на способы обучения. Традиционные способы обучения заключались в самостоятельном выполнении «черновой работы»: чтении, заучивании наизусть, размышлении и упражнении в искусстве [120. С. 144-145]. Необходимость чтения и заучивания наизусть объяснялась следующей логикой: человек приобретает некий навык только после того, как овладеет набором устойчивых форм. Согласно данной логике, учёба сводилась к заучиванию наизусть конфуцианских канонов, в которых насчитывалось более 400 тысяч иероглифов. Кроме того, «... премудрость древних вбивали в головы учеников простейшим способом: учитель зачитывал вслух изречения, после чего ученики хором и поодиночке декламировали его. Повторив одну и ту же фразу пятьдесят раз, глядя в книгу, и столько же по памяти, даже не блиставший способностями школяр накрепко её запоминал» [156. С.389]. Вышеуказанные способы обучения до настоящего времени остаются традиционными для систем образования стран АТР. В процессе преподавания иностранных языков преобладает грамматико-переводной метод. Принимается во внимание количественная сторона знаний: сколько слов и сколько конструкций усвоил студент [162]. Данный подход не способствует развитию коммуникативных умений обучающихся из стран АТР.

Не менее важным оказывается то, что основой воспитания, согласно конфуцианской традиции, является собственный пример преподавателя [120. С. 143-144]. Вышеперечисленные особенности (способы обучения, собственный пример преподавателя), проявляющиеся в процессе обучения в российских вузах, исследователи С.В. Копытько [125], Е.В. Беляева [15,16], И.Е. Бобрышева [23,24], Чжао Юйцзян [288] и др. рассматривают как «действие по аналогии и образцам».

Вследствие распространения учения Конфуция «...сложился невиданный культ знания и учения, пиетет перед мудростью и истиной, образованностью, грамотностью...» [40. С.95]. В соответствии с конфуцианскими понятиями, преподаватель занимает в обществе достаточно высокое место. По этой причине, поддерживая свой высокий статус, преподаватель должен сохранять дистанцию между собой и студентами. Данный стиль педагогического общения характеризуется слабым межличностным контактом преподавателя и академической группы [288]. Идеальной формой занятий для сохранения традиционной формы отношений, принятой в странах АТР, является лекция и близкие ей формы организации учебного процесса. Данные формы не имеют коммуникативной направленности и обратной связи [125,47,48,78,79,134]. В процессе изложения материала используется репродуктивный метод, подразумевающий алгоритмический характер деятельности студентов, выполнение действий по инструкциям, предписаниям в аналогичных, сходных с образцом ситуациях. Китайские исследователи отмечают, что в настоящее время их педагоги, несмотря на модернизацию всего национального образования, предпочитают использовать педагогические подходы для организации образовательного процесса, которые сформировались на основе педагогических идей Конфуция [148].

Ригористическая иерархия коммуникации, принятая в обществах стран АТР, является традиционной для образовательного процесса и распространяется на взаимоотношения «преподаватель-студент»,

регламентируя деятельность последнего. Согласно иерархии, преподаватель является безусловным лидером, а студент, соответствуя своему статусу и социальной роли «младшего» и «подчинённого», не может не соглашаться с точкой зрения преподавателя, выражать негативное отношение к его работе.

Одной из задач реформы образования, проводимой в КНР, является повышение качества образования, в связи с этим китайская педагогическая наука ориентирована на переход к образованию более «гуманистическому, ориентирующему на формирование человека будущей эпохи» [29, 148]. Однако создание модели личности нового поколения опирается на побуждение личности к самосовершенствованию и саморазвитию [148]. Это свидетельствует о том, что, несмотря на глубокие социальные перемены, произошедшие в Китае в XX веке и происходящие в настоящее время, в культуре китайского общества в целом и в образовании в частности, не утратили своего определяющего места традиции конфуцианства. В пользу данного утверждения свидетельствуют работы китайских исследователей Чжао Юйцзян [288], Юй Цзяминь [299], Лю Вэньцюань [148].

Перейдём к характеристике русской образовательной традиции. Отличительными чертами русских педагогических традиций, складывающихся под влиянием западной культуры, являются ориентация на развитие человеческой воли и разума, утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, гармонизация отношений личности и общества [32].

В настоящее время важнейшей традицией функционирования и развития отечественной системы образования является человекоцентризм [254. С.4-17]. Гуманизация образования предполагает смещение всех акцентов на человеческий (личностный) фактор. Максимум внимания уделяется развитию личности через технологию обучения и учебный материал [215]. Кроме того, ценностными доминантами российского образования являются приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых и усиление воспитательного компонента

образования [23]. Современное образование, основанное на интеграции различных методов, способствует приросту креативного потенциала личности.

В российских высших учебных заведениях, как и в странах АТР, используется такая форма организации учебного процесса, как лекция. В отличие от «восточного варианта», не имеющего коммуникативной направленности и обратной связи, в российских вузах широкое применение получили различные формы проведения лекций:

- *проблемные лекции*, результатом которых является приобретение студентами новых знаний *в сотрудничестве с преподавателем*. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи, и процесс познания студентов приближается к исследовательской деятельности;
- *лекции с заранее запланированными ошибками* формируют умение студентов выступать в роли экспертов, рецензентов;
- *лекции вдвоём* позволяют моделировать реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами, и предполагается вовлечение студентов в обсуждение вопросов, побуждение высказать свою точку зрения.

Коллоквиум является одной из наиболее действенных форм обратной связи, выполняющей контрольно-обучающую функцию. Он даёт возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов.

Наряду с лекциями в российской высшей школе применяются *практические занятия* по общенаучным, общепрофессиональным дисциплинам. Они могут иметь форму дискуссий, обсуждения рефератов, докладов и др. На старших курсах использование данных форм проведения учебных занятий позволяет преподавателю проверить знания студентов.

Рассмотренные выше формы организации учебного процесса, применяемые в российских высших учебных заведениях, предусматривают

активное взаимодействие «преподаватель-студент», «студент-преподаватель», «студент-студент». В учебном процессе поощряется активность студентов, наличие собственной точки зрения и умение её отстаивать.

Для иностранных обучающихся, имеющих педагогические традиции, отличные от российских, немаловажным является ознакомление на этапе предвузовской подготовки с формами и методами организации учебного процесса, применяемыми не только на данном этапе, но и в процессе дальнейшего обучения в вузе. Занятия на этапе предвузовской подготовки российских вузов имеют коммуникативную направленность, реализация которой предполагает обязательное наличие у обучающихся способности к совместной работе во взаимодействии «студент-преподаватель», «студент-студент», коммуникативных умений, наличие открытости и языковой активности личности обучающегося.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа педагогических традиций можно сделать следующие выводы: в русской образовательной традиции центральное место занимают формы организации учебного процесса, предполагающие совместную работу, сотрудничество во взаимодействии «студент-студент», «студент-преподаватель», используются методы обучения, активизирующие мышление, самостоятельный творческий поиск студентов.

Особенности педагогических традиций стран АТР (стиль педагогического общения, формы организации учебного процесса, методы обучения) в значительной мере отличаются от педагогических традиций, принятых в российских вузах. Формы организации учебного процесса, стиль педагогического общения, используемые в высшей школе стран АТР, не способствуют формированию коммуникативных умений и развитию качеств личности, необходимых для активного межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

На основании вышесказанного мы пришли к заключению, что разрабатываемая модель формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки должна быть спроектирована с учётом особенностей педагогических традиций, что обуславливает необходимость соблюдения принципа учёта национальных образовательных традиций. Наряду с этим констатируем, что с вышеуказанным принципом коррелирует принцип *учёта психолого-педагогических особенностей иностранных обучающихся*. Подробное рассмотрение данного вопроса осуществлено в параграфе 1.2. настоящего исследования.

Особенностью нашей модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки является соблюдение ещё одного специального принципа, который мы формулируем как *принцип последовательной интеграции педагогических культур*.

Уточним само понятие «педагогическая культура». Педагогическая культура в общем представлении – это система норм и ценностных отношений в образовании [298]. Если указанное явление рассматривать с позиции дидактики, то важно указать на его роль в отношении организации учебного процесса. По данному вопросу выявлено наличие двух точек зрения.

Согласно первой точке зрения, педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой культуры, а также способ деятельности, который необходим для осуществления образовательных процессов и для социализации личности [132. С. 64-65]. Как было сказано выше (параграф 1.1), этап предвузовской подготовки является первым в процессе социализации иностранных обучающихся в российской действительности; его успешность во многом зависит от их адаптации к условиям образовательного процесса в российском вузе. На основании этого можно утверждать, что педагогической культуре принадлежит важная роль в адаптации иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки.

Согласно другой точке зрения, педагогическая культура выступает как интегративная характеристика педагогического процесса, в которой важную роль и играют такие её компоненты, как знания, умения и навыки, с помощью которых осуществляется закрепление результата деятельности по передаче накопленного социального опыта [17]. Эта точка зрения коррелирует с понятием компетенции, что подтверждает следующее: при формировании компетенции принципиально важно учитывать явление педагогической культуры, поскольку эти компоненты коррелирует с содержанием компетенции, представляющим совокупность определённых знаний, навыков, умений, качеств, готовности и способностей.

Таким образом, результаты предпринятого нами анализа интерпретаций понятия педагогической культуры подтверждают идею о том, что при формировании межкультурной компетенции принципиально важно учитывать явление педагогической культуры. В рамках нашего исследования под *педагогической культурой* нами понимается *обобщённое представление об учебной культуре, сформированной в рамках национальной культуры, и опыт учебной деятельности, сформированный в рамках национальной образовательной традиции*. Именно такой ракурс понимания педагогической культуры позволяет нам рассматривать её сквозь призму образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки.

Обосновав роль педагогической культуры, уточним содержание при реализации образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки. Поскольку содержание педагогической культуры обусловлено её структурой, целесообразно представить её краткую характеристику.

В решении этой задачи мы опираемся на идеи, сформулированные В.Л. Бениным [17]: структура педагогической культуры включает три блока - когнитивный, поведенческий, институциональный [17]. *Институциональный блок* включает специальные социальные институты, к числу которых, безусловно, относятся образовательные учреждения, например, университет. Функция этого блока состоит в том, чтобы создавать, развивать,

пропагандировать формы и методы педагогического воздействия. *Когнитивный блок* представляет собой знания, взгляды, идеи, которые выражаются в формах и методах трансляции накопленного социального опыта. *Поведенческий блок* носит социально-нормативный характер, включает в себя нормы, ценности, традиции и отражается в общепринятых правилах, моделях поведения. Все блоки, составляющие структуру педагогической культуры, находятся в тесной взаимосвязи.

Национальные педагогические культуры чрезвычайно многообразны и специфичны, потому что они отражают качественные характеристики обучения и воспитания. В условиях каждого общества складывается своя педагогическая культура. Она влияет на развитие всей сферы образования и на педагогическое сознание людей [17] и, как показали наши наблюдения за учебным процессом на этапе предвузовской подготовки, актуализируется в процессе межкультурного взаимодействия, например, как диалог педагогических культур.

Процесс взаимодействия педагогических культур происходит на уровне субъектов образовательного процесса. Носителями разных педагогических культур являются, с одной стороны, иностранные обучающиеся – представители стран АТР, с другой стороны – преподаватели русского языка, общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, административно-управленческий персонал вуза. В данном контексте педагогическая культура определяет набор базовых подходов к восприятию и способам переработки предоставляемой информации, а также определённые нормы возможных (допустимых) видов коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Результаты взаимодействия культур могут быть различными. Процесс, в результате которого члены одной этнической группы утрачивают свою первоначально существовавшую культуру и усваивают культуру другой этнической группы, с которой они находятся в непосредственном контакте, называется *ассимиляцией* [Энциклопедия культурологии]. С точки зрения

взаимодействия педагогических культур, процесс ассимиляции можно рассматривать как усвоение субъектами образовательного процесса норм и ценностей другой педагогической культуры с утратой или частичной утратой норм и ценностей, присущих родной культуре. Ассимиляция, как результат взаимодействия педагогических культур, противоречит идеям современного образования, поскольку позитивная направленность процессов глобализации имеет место, когда они (процессы) не ведут к доминированию какой-либо одной педагогической культуры, а создают условия для взаимообогащающегося обмена, свободной циркуляции различных ценностей, технологий [211].

Исходя из идей современного образования, формой взаимодействия педагогических культур, при которой возможно преодоление их замкнутости, обособленности, создание условий для взаимообогащающегося обмена педагогических культур, является *интеграция*. Интеграция определяется как состояние связанности отдельных частей системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Указанными частями этой системы являются национальные педагогические культуры, представителями которых являются субъекты образовательного процесса. Каждой педагогической культуре в этой целостной системе присущи свои дифференцирующие признаки.

Процесс интеграции педагогических культур мы предлагаем интерпретировать как последовательное вхождение в новую для иностранных обучающихся русскую педагогическую культуру, постепенное освоение системы педагогических ценностей, способов деятельности и норм отношений субъектов образовательного процесса, инициация к социальному и эмоциональному приспособлению к инокультурной образовательной среде при условии сохранения традиций собственной культуры.

В данном определении указан ключевой механизм осуществления процесса интеграции педагогических культур – «последовательность вхождения» и «постепенность освоения», который и обеспечивает эффективную интеграцию педагогических культур. На практике

последовательность и *постепенность* актуализируются в виде конкретных этапов интеграции, которые целесообразно обозначить следующим образом: «Соприкосновение культур», «Установление диалога», «Диалог». Указанные этапы схематично представлены ниже на рисунке 2.



Рис. 2. Последовательность интеграции педагогических культур

Первый этап «Соприкосновение культур» является началом интеграции педагогических культур. Целью данного этапа является изменение стереотипных представлений иностранных обучающихся о коммуникативном взаимодействии субъектов образовательного процесса.

На данном этапе необходима специальная подготовка преподавателя, которая заключается в знаниях особенностей своего национального менталитета и национального менталитета иностранных обучающихся. Вслед за Л.А.Марюковой и С.А. Тихомировым [255], А.И.Сурыгиным [248] мы считаем, что преподаватель должен рассматривать не только обучающегося, но и себя как представителя определённой культуры. Для того чтобы процесс

интеграции был успешным, преподаватель должен обладать «...высокой степенью гибкости сознания и профессиональных, методических навыков и умений, быть готовым к постоянному пополнению багажа своих знаний» [33. С. 79]. Со стороны обучающегося должна быть готовность к вступлению в межкультурное взаимодействие и восприятие поликультурной среды подготовительного отделения как условия жизни, что обеспечивает его адаптацию в российском вузе.

Адаптация к процессу обучения – одна из целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных обучающихся. Вполне закономерно, что эффективность интеграции зависит от успешности протекания адаптационных процессов, которая связана с удовлетворением коммуникативных и жизненных потребностей обучающихся и осуществляется посредством организации как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Сущностью указанной адаптации становится адаптация иностранных обучающихся, носителей своей национальной педагогической культуры, к новой для них (русской) педагогической системе.

Следующий этап интеграции педагогических культур – «Установление диалога». Он должен обеспечить углубление знаний иностранных обучающихся о культуре субъектов образовательного процесса (русской педагогической культуре), расширение рамок межкультурного взаимодействия и придание ему систематического характера.

Иностранные обучающиеся приобретают опыт учебной деятельности в своей педагогической системе. Вследствие этого, приезжая на обучение в российский вуз, они «...несут с собой весь комплекс «своих» умений и навыков, привитых учебной системой и культурой» [15. С. 162]. Это диктует необходимость осуществлять организацию учебного процесса с учётом различий в педагогических культурах, прежде всего в методике преподавания всех предметов, в том числе языкового цикла.

На роль диалога культур и учебных традиций как необходимые условия организации учебного процесса по русскому языку как иностранному указывали О.П. Быкова [33], Е.В. Беляева [15,16] и др. В связи с этим особую значимость приобретает учёт преподавателем специфики национальных систем образования и дидактических традиций контактирующих культур при организации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки; возрастает значение организующей и направляющей роли преподавателя в реализации межкультурного взаимодействия и нейтрализации психолого-педагогических барьеров общения.

Следует подчеркнуть, что психолого-педагогическими барьеры общения создают существенные препятствия процессу интеграции педагогических культур. В связи с этим их преодоление становится отдельной важной задачей, решение которой должно осуществляться последовательно и постепенно на всех этапах интеграции педагогических культур.

Проведение преподавателем целенаправленной работы способствует углублению знаний иностранных обучающихся о нормах отношений субъектов образовательного процесса, приобретённых на этапе «Соприкосновение», и получению новых знаний. Например, в учебном процессе формируются новые знания о способах деятельности; формах и методах работы, применяемых в российских вузах. Во внеучебной деятельности новые знания о культуре субъектов образовательного процесса приобретаются из контекста конкретного межкультурного взаимодействия. На данном этапе особую роль играет диалогический стиль педагогического общения, позволяющий развивать языковую активность и открытость личности иностранного обучающегося. Вышеуказанные качества являются необходимыми для полноценного межкультурного взаимодействия в процессе реализации следующего этапа интеграции.

Реализация первых двух этапов: «Соприкосновение культур» и «Установление диалога» – влечёт за собой появление на третьем этапе – «Диалог» – новых интегративных свойств в системе, т.е. в качестве результатов обучения можно ожидать положительных изменений в общей структуре поведения обучающихся, а также принятия и усвоения ими новых видов и форм деятельности. На данном этапе так же, как и на предыдущих, сохраняется значение руководящей роли преподавателя, однако большую значимость приобретает его направляющая роль. Её сущность проявляется двупланово: во-первых, в применении в учебном процессе педагогических технологий активизации обучения, предусматривающих языковую активность и открытость личности иностранного обучающегося; во-вторых, в ориентации внеаудиторной работы на применение обучающимися усвоенных ими знаний о культуре субъектов образовательного процесса в практических ситуациях межкультурного взаимодействия. Одновременно с этим иностранные обучающиеся усваивают новые организационные формы и виды учебной деятельности, руководствуются усвоенными нормами отношений в межкультурном взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

Реализации принципа последовательной интеграции педагогических культур обеспечивает организацию тесного взаимодействия преподавателя и иностранного обучающегося, развивает открытость и языковую активность личности иностранного обучающегося, формирует готовность к межкультурному взаимодействию, формирует знания о национально-культурных традициях; нормах отношений субъектов образовательного процесса, включающих нормы коммуникативного поведения и взаимодействия. Освоение способов деятельности и норм отношений позволяет иностранному обучающемуся в ситуациях межкультурного взаимодействия выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения. Всё это, как было обосновано в первой параграфе диссертации, составляет содержание межкультурной компетенции.

Таким образом, соблюдение принципа последовательной интеграции педагогических культур является ещё одним принципом, определяющим особенности содержания компонентов модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Принцип *повышения степени субъектности образовательного процесса* вытекает из принципа последовательной интеграции педагогических культур и является необходимым для реализации последнего, поскольку во внеучебной деятельности новые знания о культуре субъектов образовательного процесса приобретаются иностранными обучающимися из контекста конкретного межкультурного взаимодействия. Соблюдение принципа повышения степени субъектности образовательного процесса предполагает последовательное увеличение субъектов, вовлеченных в образовательный процесс иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки. На этапе «Соприкосновение культур» в такое взаимодействие кроме преподавателя русского языка как иностранного включены студенты старших курсов, преподаватели общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, представители деканата, курирующие подготовительное отделение. На этапе «Установление диалога» во взаимодействие включаются обучающиеся других академических групп подготовительного отделения (уровень подготовительного отделения). На этапе «Диалог» круг субъектов, вовлеченных в образовательный процесс, расширяется и включает в себя студентов всего института и университета в целом, а также сторонних представителей в зависимости от характера конкретного мероприятия (уровень структурного подразделения и университета в целом). Таким образом, соблюдение принципа повышения степени субъектности образовательного процесса способствует постепенному приобретению иностранными обучающимися опыта межкультурного взаимодействия, усвоения ими новых форм, видов деятельности и норм отношений из контекста межкультурного взаимодействия.

Принцип коммуникативности является ведущим принципом обучения русскому языку как иностранному. Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса, преподавателя русского языка и обучающихся подготовительного отделения – представителей стран АТР, происходит в рамках диалога культур (см. параграф 1.1). Исходя из того, что деятельность, а также сама личность преподавателя русского языка как иностранного характеризуется яркой спецификой [171], необходимо рассмотреть реализацию данного принципа на этапе предвузовской подготовки в контексте диалога педагогических культур.

Принцип коммуникативности на этапе предвузовской подготовки реализуется в двух направлениях. Вступая в межкультурное взаимодействие, субъекты образовательного процесса (преподаватель русского языка и иностранные обучающиеся подготовительного отделения) действуют в соответствии со спецификой коммуникации, обусловленной национальным менталитетом. Нормы, правила поведения, составляющие национальную специфику коммуникации, определяют успешность межкультурного взаимодействия. На этапе предвузовской подготовки происходит соприкосновение разных культур субъектов образовательного процесса, которое при определённых обстоятельствах может приобретать характер своеобразного столкновения: с одной стороны – национальных менталитетов, с другой стороны – образовательных традиций. При значительном расхождении национальных менталитетов субъектов образовательного процесса данный фактор не только является причиной социокультурной интерференции, но и может стать причиной *столкновения (и даже конфликтов) двух видов национальных менталитетов.*

В образовательном процессе на этапе предвузовской подготовки происходит *столкновение двух образовательных традиций*, представляющих разные педагогические культуры. Родная для иностранных обучающихся образовательная традиция проявляется в виде сформированных навыков, ценностных установок, норм поведения и иностранная (русская) – в виде

новых форм организации учебного процесса, новых технологий, методов и приёмов обучения, педагогического стиля общения, а также норм, регламентирующих отношения между субъектами образовательного процесса.

Исходя из того, что от этапа предвузовской подготовки зависит успешность интеграции обучающихся из стран АТР в парадигму современного российского вуза, перед преподавателем русского языка стоит задача трансформировать это столкновение (а тем более конфликт) двух национальных менталитетов, двух образовательных традиций в диалог двух культур в самом широком смысле. Одним из эффективных средств решения указанной задачи является реализация принципа коммуникативности в контексте диалога культур. Теоретико-методическое изучение этого вопроса позволило схематично представить процесс реализации принципа коммуникативности в контексте диалога культур (рис.3).

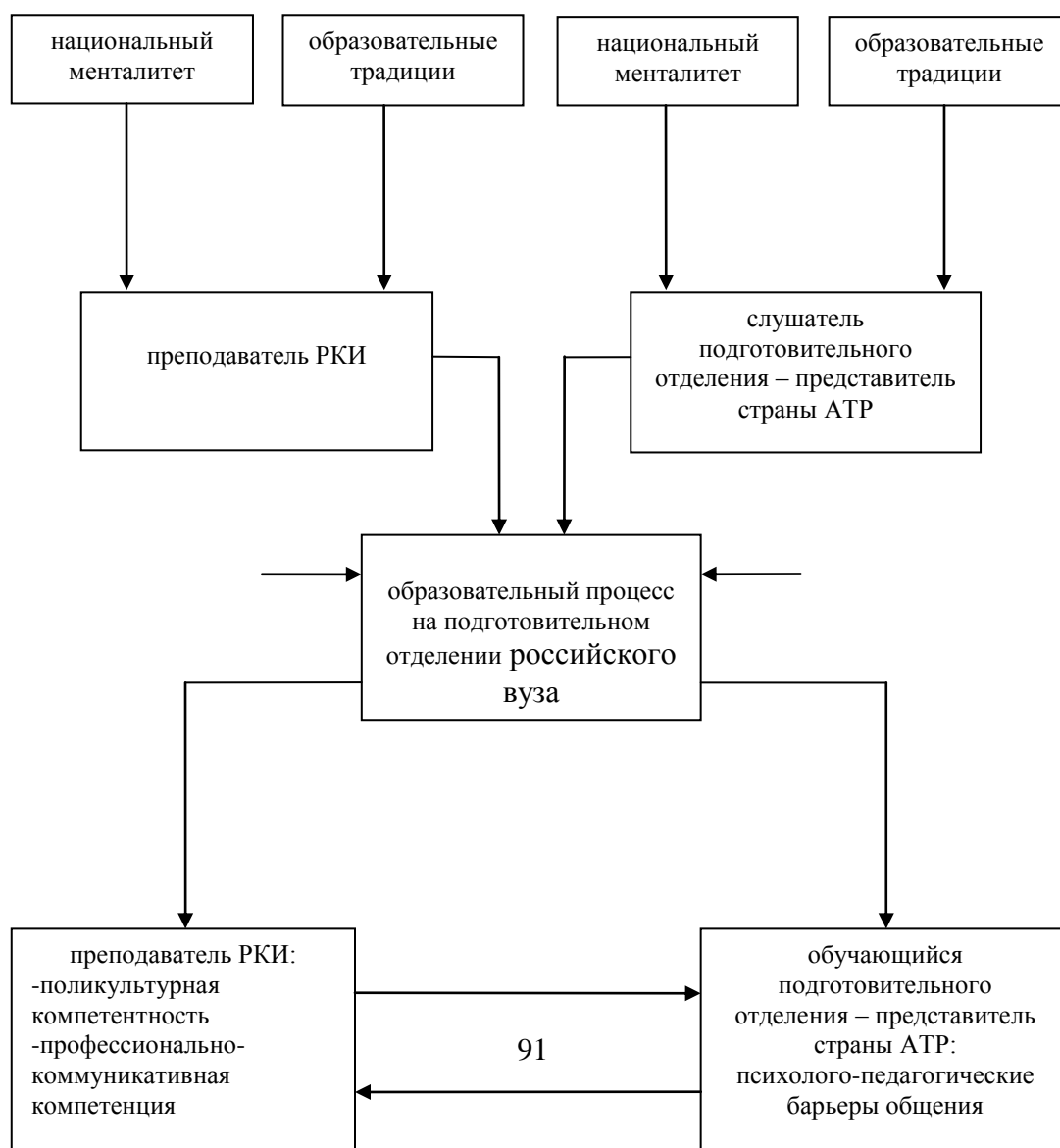


Рисунок 3. Процесс реализации принципа коммуникативности на этапе предвузовской подготовки в контексте диалога культур

Трансформация столкновений (конфликтов) национальных менталитетов и образовательных традиций субъектов образовательного процесса в диалог культур обуславливает соблюдение ряда условий. Рассмотрим эти условия.

Ориентиром для преобразования столкновения (конфликта) национальных менталитетов и педагогических культур в диалог является следующее концептуальное положение: в образовательном процессе преподаватель и обучающийся должны находиться в ситуации равенства, в котором позиция обучающегося так же ценна, как и позиция преподавателя. Таким образом, преподаватель и обучающийся смогут быть равноправными субъектами межкультурного общения.

Многие исследователи (Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [59], С.К. Милославская [164] и др.) подчёркивают необходимость целенаправленно формировать умения межкультурного взаимодействия. Если не формировать вышеуказанные умения, то в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса, являющихся представителями разных культур, может произойти «коммуникативный сбой», и в ряде случаев само взаимодействие может не состояться [125]. Это происходит вследствие того, что коммуниканты видят чужой мир «... через призму собственных культурных норм» [59. С. 74]. Ошибки такого вида приводят к взаимному непониманию партнёров по коммуникации и имеют негативные последствия. Необходимо подчеркнуть важность формирования умения межкультурного взаимодействия на этапе предвузовской подготовки у обучающихся их стран АТР, поскольку у подавляющего большинства данного контингента такой опыт отсутствует.

Ещё одно немаловажное условие трансформации столкновения (конфликта) в диалог культур состоит в том, что в межкультурном взаимодействии субъектов образовательного процесса «преподаватель-студент» процесс усвоения элементов другой культуры должен быть взаимным, т.е. проходить не только со стороны обучающегося, но и со

стороны преподавателя. В современной педагогической литературе отмечается ряд важных требований к коммуникативному аспекту профессиональной деятельности преподавателя. Он должен быть готов «...к постоянному пополнению багажа своих знаний» [33. С. 79], обладать «...высокой степенью гибкости сознания и профессиональных методических навыков и умений» [Там же].

Кроме того, принадлежность субъектов образовательного процесса преподавателя российского вуза и обучающихся из стран АТР к разным культурам и разным национальным менталитетам выдвигает новое требование к личности преподавателя, а именно: «...представлять специфику культурной среды, в которой сформировались учащиеся, знать их этнические, психологические, культурные ... особенности» [248. С. 156], т.е. иметь поликультурную компетентность. Обладание преподавателем указанной компетентностью предполагает наличие у него не только знаний о социокультурных особенностях обучающихся, но и умений практически применять данные знания при организации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки.

Вслед за С.В. Копытько [125] мы считаем, что для преподавателей, обеспечивающих учебный процесс обучающихся из стран АТР, принципиально важно владение профессионально-коммуникативной компетенцией, включающей в себя владение технологией педагогического общения и педагогической техникой [125]. Технология педагогического общения представляет собой совокупность умений и включает умение наладить контакт, владение тактикой педагогического общения, умение сделать общение комфортным, умение выстраивать и перестраивать общение в зависимости от специфики педагогических задач, умение управлять общением и т.д.

Явление педагогической техники рассматривается такими исследователями, как В. Анштейн [7], А.А. Акишина [3], В.П. Беспалько [19,20], С.В. Дрокина [83], В.А. Кан-Калик [110], С.В. Копытько [125] и др.

Педагогическая техника – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного применения на практике методов педагогического воздействия, избираемых педагогом. Таким образом, умения, знания, навыки являются структурными элементами профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя. Наличие данной компетенции позволяет ему выстраивать педагогическое общение с обучающимися в соответствии с их национальной спецификой.

Безусловно, преподавателю, обеспечивающему учебный процесс иностранных обучающихся, необходимо обладать поликультурной компетентностью и профессионально-коммуникативной компетенцией. Однако на основании вышеизложенного есть все основания утверждать, что их содержание будет несколько иным в том случае, когда целью обучения на этапе предвузовской подготовки становится формирование межкультурной компетенции у иностранных обучающихся из стран АТР. Традиционное содержание указанных компетенций преподавателя будет дополняться новыми важными компонентами. Укажем их в содержании каждой компетенции.

Поликультурная компетентность:

- преподаватель не только должен обладать знаниями о культуре иностранных обучающихся в целом, но также знаниями о
- специфике культуры представителей стран АТР;
- стереотипных представлениях, обусловленных их национальным менталитетом;
- закономерностях и особенностях педагогических культур иностранных обучающихся, понимать их роль в организации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки;
- возможном интерферирующем аспекте, возникающем при соприкосновении и взаимодействии педагогических культур.

Профессионально-коммуникативная компетенция:

- преподаватель должен

- понимать особенности построения диалога в межкультурном взаимодействии сквозь призму особенностей национального менталитета и национальных культур обучающихся из стран АТР;
- иметь представление о причинах объективно возникающих психолого-педагогических барьеров общения, обусловленных особенностями национального менталитета обучающихся из стран АТР, а также о средствах минимизации и нейтрализации этих барьеров;
- реализовывать принцип коммуникативности в организации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки в тесной взаимосвязи с принципом последовательной интеграции педагогических культур.

Соблюдение вышеперечисленных требований к личности преподавателя способствует установлению диалога культур в плане коммуникативного взаимодействия преподавателя русского языка и обучающихся подготовительного отделения - представителей стран АТР – во всех сферах общения. Особенность формирования межкультурной компетенции заключается в диалогическом характере её актуализации.

Реализация принципа коммуникативности в процессе обучения иностранных обучающихся должна рассматриваться в контексте диалога культур: с позиции равноправия и ценности позиций субъектов межкультурного общения (как преподавателя, так и обучающихся).

На основе вышеизложенного по вопросу уточнения принципа коммуникативности в разработке модели формирования межкультурной компетенции иностранных обучающихся - представителей стран АТР на этапе предвузовской подготовки обозначим ключевые позиции:

- принцип коммуникативности является ведущим принципом обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки, при его реализации деятельность преподавателя характеризуется спецификой в контексте диалога культур;
- диалог культур начинается с «соприкосновения культур», которое может, как мы указывали выше, иметь форму «столкновения»; «столкновение», с

одной стороны, обосновано особенностями национальных культур, с другой стороны – национальным менталитетом субъектов образовательного процесса. Для предотвращения негативных последствий взаимодействия культур, принимающих форму «столкновения», преподаватель должен владеть особым уровнем развития поликультурной компетентности, которая характеризуется умением преподавателя практически применять знания о социокультурных особенностях обучающихся, наличием у него профессионально-коммуникативной компетенции, отличительной чертой которой является технология педагогического общения и педагогическая техника;

- реализация принципа коммуникативности со стороны иностранного обучающегося связана с преодолением психолого-педагогических барьеров общения, что коррелирует с рядом принципов, в числе которых принцип последовательной интеграции педагогических культур. Это составляет важный базис разработки модели формирования основ межкультурной компетенции.

Принцип совместной деятельности предполагает совместную деятельность преподавателя и обучающихся. Ведущее место в образовательном процессе, согласно данному принципу, занимают формы организации учебного процесса, предполагающие совместную работу, сотрудничество во взаимодействии «студент-студент», «студент-преподаватель». Доминирующим стилем педагогического общения является диалогический стиль. Соблюдение данного принципа способствует минимизации психолого-педагогических барьеров общения и формированию у иностранных обучающихся навыков межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Согласно выделенным принципам (принцип учёта психолого-педагогических особенностей, принцип учёта национальных образовательных традиций в образовательном процесс, принцип последовательной интеграции педагогических культур, принцип совместной

деятельности в обучении, принцип коммуникативности в контексте диалога культур, принцип повышения степени субъектности образовательного процесса) формируется и содержание образования.

Опираясь на основы межкультурной компетенции, а также на принципы обучения, мы разработали критерии отбора содержания обучения в рамках модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Представим наше видение формирования содержания образования на основе последовательной интеграции педагогических культур в виде таблицы 3.

Таблица 3. Содержание образования на этапе предвузовской подготовки

Этап	Продолжительность	Содержание
Этап I	2 дня	Уровень владения иностранными обучающимися русским языком: нулевой/начальный 1) готовность к вступлению в межкультурное взаимодействие; 2) восприятие поликультурной среды подготовительного отделения российского вуза как условия жизни; 3) осознание особенностей русской культуры сквозь призму её сопоставления со своей национальной культурой; 4) осознание особенностей норм отношений субъектов образовательного процесса в российском вузе; 5) осознание своих этнопсихологических особенностей.
Этап II	I триместр	Уровень владения иностранными обучающимися русским языком: элементарный (A ₁) 1) <i>освоение:</i> - системы педагогических ценностей; - способов деятельности; - норм отношений субъектов образовательного процесса в российском вузе; 2) <i>выявление</i> общих черт и различий между своей и чужой культурой; 3) <i>инициация</i> к социальному и эмоциональному приспособлению.
Этап III	II- III триместры	Уровень владения иностранными обучающимися русским языком: базовый (A ₂) - ТРКИ-I (B ₁)

		<p>1) <i>усвоение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - системы педагогических ценностей; - способов деятельности; - норм отношений субъектов образовательного процесса. <p>2) <i>адаптация</i> к инокультурной образовательной среде, при условии сохранения традиций собственной культуры.</p>
--	--	--

Для нас является существенным изучение вопроса методов, форм, технологий формирования межкультурной компетенции студентов в целом и в частности иностранных студентов, что нашло отражение в работах: Ю.С. Агаевой [1], Н.И. Алмазовой [5], О.В. Брезгиной [30], Е.П. Желтовой [91], Ю.Ю. Коротких [129], М.Г. Корочкиной [130], Т.А. Меркуловой [162], И.А. Мироновой [165], Т.В. Мифтахутдиновой [169], А.И. Мосаловой [174], А.Ю. Муратова [176], И.В. Переходько [199], И.Ф. Птицыной [209], Я.В. Садчиковой [226], Л.Ф. Свойкина [229], Сун Янь Янь [247], Н.А. Сушковой [249], Н.А.Ткаченко [257], Т.А. Ткаченко [258], Д.В. Цыкалова [282] и др.

Как было указано выше, система принципов обучения определяет содержание межкультурной компетенции, отбор технологий, приёмов и средств обучения. На основании работ, рассматривающих формирование МКК, мы сгруппировали технологии, приёмы и средства обучения, предлагаемые исследователями (см. таблицу 4).

Таблица 4. Технологии, приёмы, методы формирования межкультурной компетенции

Название технологии	Содержание технологии	Исследователи
По форме организации		
Коллективные технологии	Дискуссии, деятельностные игры, научно-практические конференции	Ю.С. Агаева
Групповые технологии	Семинары-тренинги, деловые игры, проектные микрогруппы	Ю.С. Агаева
Индивидуальные	Портфолио, индивидуальная	Ю.С. Агаева, Е.П. Желтова,

технологии	программа профессионального саморазвития, индивидуальные консультации, индивидуальная научно-исследовательская работа, практика	Сунн Янь Янь
по содержанию		
Креативно-ценностные технологии	Контекстное наблюдение, ролевые игры, моделирование ситуаций межкультурного общения	И.В. Переходько
Модульная технология		Сун Янь Янь
Проектные технологии	Исследовательский, практико-ориентированный проект, проектные микрогруппы	Ю.С. Агаева, Т. А. Меркулова И.А. Миронова, И.Ф. Птицына
Проектная технология: телекоммуникационный проект	Творческое, исследовательское, игровое взаимодействие обучающихся разных стран	А.Ю. Муратов
Проблемные технологии	Кейс-метод, проблемные задания	Ю.Ю. Коротких, А.И. Мосалова, Я.В. Садчикова
Интерактивные / активные технологии	Дискуссии, эвристические беседы, тренинги, проблемные лекции, моделирование ситуаций (этикетные ситуации, ситуации межкультурного общения), творческие задания, пленумы «за и против», коллоквиум	Ю.С. Агаева, Н.И. Алмазова, О.В. Брезгина, Ю.Ю. Коротких М.Г.Корочкина Т.В. Мифтахутдинова, А.И. Мосалова, И.Ф. Птицына, Я.В. Садчикова, Сун Янь Янь, Н.А. Ткаченко
Игровые технология	Деловые игры, брифинг, «круглый стол», переговоры, презентация продукта, имитационные игры, ролевые игры, дидактические игры, игры-тренинги, эвристические игры, учебно-деловые игры, блиц-игры, викторины	Ю.С. Агаева, Н.И. Алмазова, М.Г.Корочкина, И.А. Миронова, Т.В. Мифтахутдинова, А.И.Мосалова, И.В. Переходько, И.Ф. Птицына, Сунн Янь Янь

Анализ используемых для формирования МКК технологий, приёмов, методов обучения показал, что использование креативно-ценностных, проектных, проблемных и модульных технологий диктует необходимость наличия у обучающихся определённого уровня сформированности МКК, и, соответственно, продвинутого уровня владения иностранным языком. В силу

объективных причин, а именно: нулевого/начального уровня владения русским языком иностранными обучающимися на этапе предвузовской подготовки, не представляется возможным использовать вышеперечисленные технологии в рамках этапа предвузовской подготовки с целью формирования межкультурной компетенции. Наиболее эффективными для формирования МКК исследователями признаются интерактивные и игровые технологии. Данные технологии включают большой перечень приёмов и методов и могут быть использованы для формирования межкультурной компетенции на разных этапах обучения.

Таким образом, для формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки мы считаем целесообразным выбор интерактивных и игровых технологий.

Значимым компонентом модели формирования межкультурной компетенции является оценочно-результативный компонент. Данный компонент в содержательном плане представляет собой тестирование иностранных обучающихся на уровень владения русским языком в объёме первого сертификационного уровня. Тестирование проводится с целью проверки освоения дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных обучающихся к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Наряду с этим проводится диагностика уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке, т.е. отслеживается формирование важных для межкультурного взаимодействия личностных качеств иностранных обучающихся.

Модель формирования межкультурной компетенции функционирует более эффективно при наличии определённого комплекса условий. В процессе анализа работ мы вычленили условия, которые выделяются множеством исследователей как необходимое средство формирования межкультурной компетенции:

- использование учебного материала, имеющего культурологическую ценность (Я.В. Садчикова [226], О.В. Брезгина [30], Т.А. Ткаченко [258]);

- построение процесса подготовки на основе диалога культур и актуализация опыта в области субъектного общения (Н.А. Ткаченко [257], О.В. Брезгина [30], Сун Янь Янь [247]);

- построение учебного процесса на основе культурно-сопоставительного подхода (И.А. Миронова [165], А.Ю. Муратов [176], И.Ф. Птицына [209]);

- построение учебного процесса на основе деятельностного, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативного, коммуникативно-направленного, культурно-ориентированного, социокультурного подходов (О.В. Брезгина [30], Ю.Ю.Коротких [129], М.Г. Корочкина [130], Т.А. Меркулова [162]);

- использование игровых, интерактивных форм и методов и технологий для формирования межкультурной компетенции (Н.А. Ткаченко [257], И.А. Миронова [165], Т.В. Мифтахутдинова [169]);

- формирование рефлексивной позиции студента по отношению к родной и иноязычной культуре (Я.В. Садчиков [226], Е.П. Желтова [91]);

- создание ситуаций успеха (Я.В. Садчикова [226], Е.П. Желтова [91]);

- включение студента в практическую межкультурную деятельность (Л.Ф. Свойкина [229], А.Ю. Муратов [176], И.Ф. Птицына [209]);

- организация межличностного взаимодействия между преподавателем и студентом (Л.Ф. Свойкина [229], Сун Янь Янь [247]).

Однако существует и ряд условий, который определяется только одним исследователем, как необходимое условие формирования социальной компетентности. Например:

- аксиологизация межкультурного компонента компетентности студентов (И.В. Переходько [199]);

- непрерывной развитие и усложнение речевой деятельности (Л.Ф. Свойкина [229]);

- усиление мотивационной направленности учебно-познавательной деятельности студентов (Т.А. Ткаченко [258]);
- создание положительного фона (Сун Янь Янь [247]);
- использование креативно-ценностных технологий (И.В. Переходько [199]);
- использование упражнений, направленных на формирование структурных компонентов межкультурной компетенции (Д.В.Цыкалов [282]).

Анализируя условия формирования межкультурной компетенции, мы пришли к выводу, что выбор комплекса условий варьируется в зависимости от контингента обучающихся, их профессиональной направленности, этапа обучения.

Для нашего исследования особую значимость имеют требования к личности преподавателя и изменения направленности его действий в зависимости от этапа интеграции (см. таблицу 5).

Таблица 5. Содержание деятельности преподавателя

Этап	Продолжительность	Содержание
Этап I	2 дня	1) Необходимость специальной подготовки: - наличие поликультурной компетентности; - наличие профессионально-коммуникативной компетенции, предусматривающей владение технологией педагогического общения и педагогической техникой; 2) готовность к постоянному совершенствованию своего педагогического мастерства; 3) учёт адаптационных процессов.
Этап II	I триместр	1) <i>учёт</i> особенностей национальных систем образования; 2) <i>учёт</i> национальных педагогических традиций; 3) постепенное <i>введение</i> в учебный процесс видов и организационных <i>форм учебной деятельности</i> , присущих российской высшей школе; 4) <i>ориентация</i> воспитательной и внеаудиторной <i>работы</i> на приобретение обучающимися новых знаний о культуре субъектов образовательного процесса из контекста конкретного межкультурного взаимодействия.
Этап III	II- III триместры	Применение педагогических технологий активизации обучения (игровые технологии, технология обучения через

		дискуссию, технология развития критического мышления через чтение и письмо и др.).
--	--	--

Таким образом, мы определили структурные элементы модели формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки и охарактеризовали их содержательное наполнение.

Разработанная нами модель формирования межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки отражает целостный процесс, поскольку ни один из компонентов данной модели, взятый в отдельности, не достигает данной цели. Каждый компонент модели решает конкретную задачу, а их совокупность достигает цель – формируются основы межкультурной компетенции.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В процессе исследования было установлено:

1. Межкультурная компетенция применительно к личности иностранного обучающегося рассматривается как интегративное качество личности, которое может быть представлено совокупностью знаний о сходствах и различиях контактирующих культур, национально-культурных особенностей поведения партнёров по коммуникации, коммуникативных умений, способности и готовности к межкультурному взаимодействию.

2. Межкультурной компетенцией иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки, являются: знания о взаимодействии культур (национально-культурных традиций, норм межкультурного взаимодействия, коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса); умение межкультурного взаимодействия (умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения); навыки применения вербальных и невербальных средств общения; готовность и способность к межкультурному взаимодействию, диалогу с субъектами образовательного процесса; открытость, языковая активность личности иностранного обучающегося.

3. В процессе исследования было установлено, что к особенностям организации образовательного процесса для формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона относятся следующие: учёт психолого-педагогических особенностей обучающихся (наличие этики «лица», конформизм, ригористическая иерархия коммуникации, авторитарный стиль педагогического общения); минимизация барьеров общения.

4. Для проектирования модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран АТР было выявлены теоретические основания, к числу которых мы относим совокупность методологических подходов, закономерности организации образовательного процесса, теоретические представления о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции.

Совокупность социокультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов определяют следующее: использование русского языка как средства получения иностранными обучающимися знаний о национально-культурных традициях, норм коммуникативного поведения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса; необходимость учёта национальных особенностей личности иностранного обучающегося при разработке образовательной программы на этапе предвузовской подготовки; доминирующий стиль педагогического общения, способствующего развитию необходимых для формирования межкультурной компетенции качеств личности иностранного обучающегося (языковой активности и открытости).

Закономерностями формирования межкультурной компетенции являются межкультурное взаимодействие, межкультурное взаимопонимание и коммуникативное поведение субъектов образовательного процесса. Закономерности в процессе актуализации имеют ряд особенностей, в ряду которых культурно-специфические особенности коммуникации (речевой этикет, формы невербальной коммуникации, стереотипы национального поведения) субъектов образовательного процесса; качества, характеризующие активность личности коммуниканта в использовании языковых средств неродного языка. Данные особенности обусловлены национальным менталитетом коммуникантов. В процессе формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки необходимо учитывать специфику целевой аудитории, обусловленную национальным менталитетом обучающихся.

5. Теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции представлены следующими: четырёхкомпонентной моделью, включающей целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты; целью является формирование межкультурной компетенции; содержательный компонент характеризует критерии отбора содержания; организационный компонент

характеризует этапы, технологии, формы, методы формирования межкультурной компетенции; оценочно-результативный компонент характеризует формы, объекты контроля и критерии оценки.

6. Модель формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки включает следующие компоненты: целевой, сформулированный на основе определения дефицита компетенций у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки; содержательный, представленный в виде программы поэтапного овладения иностранными обучающимися русским языком; организационный, включающий этапы интеграции и технологии реализации; оценочно-результативный, состоящий из диагностики уровня готовности к межкультурному взаимодействию и уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Описание базы исследования и программы опытно- экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

Экспериментальная проверка модели формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран АТР осуществлялась в Томском политехническом университете на базе подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации.

В структуру Томского политехнического университета входят 10 институтов, реализующих основные образовательные программы бакалавриата, специалитета и магистратуры. Миссия университета – повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счёт интернационализации и интеграции исследований, образования и практики. В настоящее время в университете проходят обучение 20854 студента. Доля иностранных студентов, обучающихся в университете по основным образовательным программам, составляет 17%. Контингент иностранных студентов преимущественно из стран Азиатско-Тихоокеанского региона с неудовлетворённым спросом на качественные образовательные услуги. Предвузовскую подготовку иностранных студентов обеспечивает подготовительное отделение, входящее в состав Института международного образования и языковой коммуникации. Направления деятельности подготовительного отделения следующие: обучение иностранных студентов, социально-психологическая и социально-культурная адаптация, кураторская поддержка иностранных студентов. Цели программы предвузовской подготовки состоят в достижении студентами компетенции по русскому

языку, достаточной для дальнейшего обучения и социализации в российском обществе, общей адаптированности к социально-культурной, правовой, академической среде, уровня профильной подготовки, соответствующего стандартам российской средней школы и требованиями, предъявляемыми к абитуриентам.

Подготовительное отделение обеспечивает обучение иностранных студентов на подготовительном курсе по различным профилям обучения (техническому, экономическому, гуманитарному, медико-биологическому) в соответствии с «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1304 от 3 октября 2014 года).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в период с 2007 по 2014 годы. В проведении экспериментальной работы в целом приняли участие 163 человека. Из них 155 обучающихся подготовительного отделения – представителей стран АТР, 10 преподавателей и 3 сотрудника деканата, курирующих подготовительное отделение.

Главной целью экспериментальной части исследования являлась проверка эффективности разработанной модели формирования основ межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки и анализ её внедрения.

Гипотеза эксперимента: если процесс обучения русскому языку как иностранному обучающихся подготовительного отделения – представителей стран АТР на этапе предвузовской подготовки осуществлять на основе разработанной педагогической модели, то это будет способствовать эффективному формированию межкультурной компетенции.

Задачи эксперимента:

1. Провести диагностику объективных трудностей, лежащих в основе

психолого-педагогических барьеров общения, обусловленных особенностями национального менталитета.

2. Конкретизировать задания/приёмы, направленные на минимизацию психолого-педагогических барьеров общения при формировании межкультурной компетенции.
3. Проверить эффективность разработанной модели и технологии её реализации.
4. Провести обработку и анализ полученных результатов.

В качестве методов исследования выступили:

Наблюдение за учебным процессом (работой обучающихся подготовительного отделения на занятиях по русскому языку); интервьюирование обучающихся подготовительного отделения, представителей деканата (курирующих подготовительное отделение), преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, проводящих занятия на подготовительном отделении в контрольной и экспериментальной группах; проективная методика «Рисунок человека» К. Махвер [157]; опросник адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В.Янковского [243]; опросник межкультурной адаптации И.А. Шолохова [294]; письменное анкетирование обучающихся подготовительного отделения-представителей стран АТР и его анализ.

Выбранные для настоящего исследования методы позволяют получить необходимый фактический материал. Дадим краткую характеристику перечисленных выше методов. Проектная методика «Рисунок человека» [157] позволяет определять индивидуальные особенности личности, то есть с помощью рисунка можно проводить диагностику проблем в сфере общения, выявляя такие качества как коммуникативность, контактность или необщительность, замкнутость. Испытуемому предлагается нарисовать на листе белой бумаги человека, таким, какого он себе представляет. Анализ рисунка проводится без присутствия испытуемого в соответствии с

принципами интерпретации и даёт представление о восприятии личностью внешних обстоятельств. В рамках исследования – это новая для иностранных обучающихся социокультурная и образовательная среда.

Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В.Янковского [243] позволяет выявить уровень и тип адаптивности иностранных обучающихся к новой социокультурной среде, например положительное или отрицательное отношение к окружающим, принятие или непринятие нового социума. Информация, полученная в результате тестирования необходима для преодоления трудностей, связанных с преодолением стереотипов поведения, преобразования деятельности личности иностранных обучающихся.

Метод интервьюирования позволяет получать наиболее полную информацию об установках, мотивах поведения личности иностранного обучающегося. Интервью проводится по заранее составленной программе, отвечающей проблеме исследования. Например, для выявления проблем адаптации на начальном этапе пребывания иностранных обучающихся в российском вузе необходимо получить ответы на ряд вопросов: Почему для обучения Вы выбрали эту страну? Кто помогал принять решение о выборе страны, вуза, специальности? Какие трудности возникли после приезда? Не хотите ли Вы уехать домой? Есть ли трудности с учёбой? Какие? Есть ли друзья в университете? Сколько их? Кто они по национальности? Чем вы занимаетесь в свободное время? и т.д.

Опросник межкультурной адаптации И.А.Шолохова [293] позволяет понять, насколько комфортно и свободно иностранные обучающиеся чувствуют себя в инокультурной среде. Опросник изучает следующие стороны адаптации: трудности в общении, наличие мотивации на обучение; общая адаптированность к жизни в новых условиях; лояльность к инокультурному обществу, объективная оценка своего места в этом обществе [293. С.17].

Анкетирование является одним из основных видов опросных методов,

применяемых для получения эмпирической информации. Достоверность результатов, полученных при анкетировании, зависит от ряда факторов, в числе которых доступность формулировок вопросов, соотнесённость вопросов анкеты цели и задачам исследования. Надёжность результатов анкетирования проверяется путём использования других эмпирических методов, например, наблюдения.

Наблюдение является одним из эмпирических методов получения информации. Его проведение предусматривает наличие предварительно разработанного списка событий или признаков, которые предстоит наблюдать исследователю.

Для проведения экспериментальной работы нами ежегодно формировались две группы: одна экспериментальная (ЭГ) и одна контрольная (КГ). Таким образом, количество иностранных обучающихся в экспериментальных группах составило 85 человек, в контрольных группах – 70 человек. При подготовке и организации эксперимента мы придерживались следующего положения: эксперимент должен быть репрезентативным. В математической статистике используются специальные формулы для определения необходимой численности выборки с той или иной заранее заданной мерой вероятности и точности [101]. Например,

$$n = \frac{[t^2 \cdot W \cdot (1 - W) \cdot N]}{[\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot (1 - W) \cdot W]}, \quad (1)$$

где n – объём выборки (количество обучающихся ПО (представителей стран АТР), необходимое и достаточное для проведения эксперимента),

N – объём генеральной совокупности (общее количество обучающихся подготовительного отделения, являющихся представителями стран АТР);

W – выборочная доля исследуемого явления; при отсутствии сведений о выборочной доле при определении численного значения n обычно

принимают значение максимального выражения $W \cdot (1 - W)$, которое равно 0,25 (при $W = 0,5$ и $1 - W = 0,5$).

Δ - предельная ошибка выборки, показывающая точность данной выборки (отклонение выборочной доли W от генеральной p) с определённой вероятностью, которая обусловлена величиной коэффициента значимости.

t - количество групп, участвующих в эксперименте;

отклонение выборочной доли исследуемого признака от генеральной совокупности ($p = W \pm \Delta$) не должно превышать 5% (0,05).

Допустимая погрешность p при расчёте по указанной формуле составляет не более 5% (0,05).

Для того чтобы определить объём выборки, при котором эксперимент является репрезентативным, мы воспользовались указанной выше формулой.

При $t \leq 2$ (количество групп, участвующих в эксперименте) коэффициент статистической значимости не должен превышать 5% (0,05).

Произведённые расчёты показали, что для указанных нами условий в педагогическом эксперименте должны принять участие не менее 63 человек.

Общее количество обучающихся входящих в экспериментальную и контрольную группы составило 155 человек, что свидетельствует о репрезентативности численной выборки.

Критерии однородности изучаемой совокупности иностранных обучающихся:

- все обучались на подготовительном отделении;
- все являлись представителями стран Азиатско-Тихоокеанского региона (49% - представителями Китая, 51% - представителями Вьетнама);
- возраст всех составлял 18-20 лет;
- все обучались по направлению Министерства образования и науки РФ;
- все обучались в группах технического профиля;
- все имели нулевую языковую подготовку или проходили на родине двухнедельные курсы русского языка.

Экспериментальная часть исследования осуществлялась в период с

2007 по 2014 годы и была разделена на три этапа. Данные этапы мы характеризуем как констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый этап имел конкретную цель.

Первый этап эксперимента - *констатирующий (2007 – 2012 гг.)*. Его цель - проведение диагностики объективных трудностей, обусловленных особенностями национального менталитета и затрудняющих формирование межкультурной компетенции. В рамках констатирующего этапа была разработана программа эксперимента и диагностические средства для констатирующего и контрольного этапов.

Анализ критериальных данных констатирующего замера явился точкой отчёта для наблюдения в ходе всего экспериментального обучения и сравнения с данными завершающего замера для определения динамики минимизации психолого–педагогических барьеров общения.

На втором этапе эксперимента, *формирующем (2008-2013гг.)*, цель которого заключалась в обеспечении последовательной интеграции педагогических культур при помощи минимизации психолого-педагогических барьеров общения, были изучены и оценены результаты констатирующего эксперимента, реализован комплекс педагогических условий с целью минимизации психолого-педагогических барьеров общения, выявлены наиболее эффективные формы организации обучения (2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2013/2014 учебные годы).

На третьем этапе, *контрольном (2009-2014гг.)* с целью проверки эффективности методики формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран АТР была проведена повторная диагностика психолого-педагогических барьеров общения и обработаны полученные результаты (июль 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 гг.). Общий анализ полученных результатов осуществлён в 2014 г.

Продолжительность опытно-экспериментальной работы (с 2007 по 2014 годы) обусловлена тем, что для достоверности результатов по определению эффективности предложенной модели необходимо было

провести сравнительно-сопоставительный анализ результатов эксперимента на протяжении всего периода обучения в университете по ряду причин: во-первых, необходимо было рассмотреть, насколько важно формирование межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки для последующего формирования и развития данной компетенции на протяжении всего периода обучения в университете; во-вторых, роль и специфика проведения целенаправленной работы по минимизации и нейтрализации психолого-педагогических барьеров общения, обусловленных особенностями национального менталитета иностранных обучающихся, могут быть определены в сравнительно-сопоставительном плане с результатами всего последующего обучения.

Обратимся к описанию констатирующего этапа эксперимента. Анализ результатов опросника адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В.Янковского [243] и опросника межкультурной адаптации И.А.Шолохова [294] показали, что для иностранных обучающихся из стран АТР характерно лояльное отношение к новому для них российскому социуму, нормам и традициям. Наряду с этим они не занимают активную позицию, имеют трудности в общении. Опираясь на опросник И.А. Шолохова [294] для выявления трудностей общения, и в соответствии с задачами исследования, мы разработали анкеты и провели в ходе данного этапа анкетирование в два шага, каждый из которых имел свою цель. Задача первого шага – диагностика объективных трудностей общения, возникающих у обучающихся на этапе предвузовской подготовки в результате взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. Обучающимся было предложено расположить субъектов образовательного процесса в порядке возрастания сложности общения (см. Приложение 2). На выбор было предложено 3 варианта: администрация, преподаватели, студенты из других стран. Результат отображён на рисунке 4.

общая диаграмма

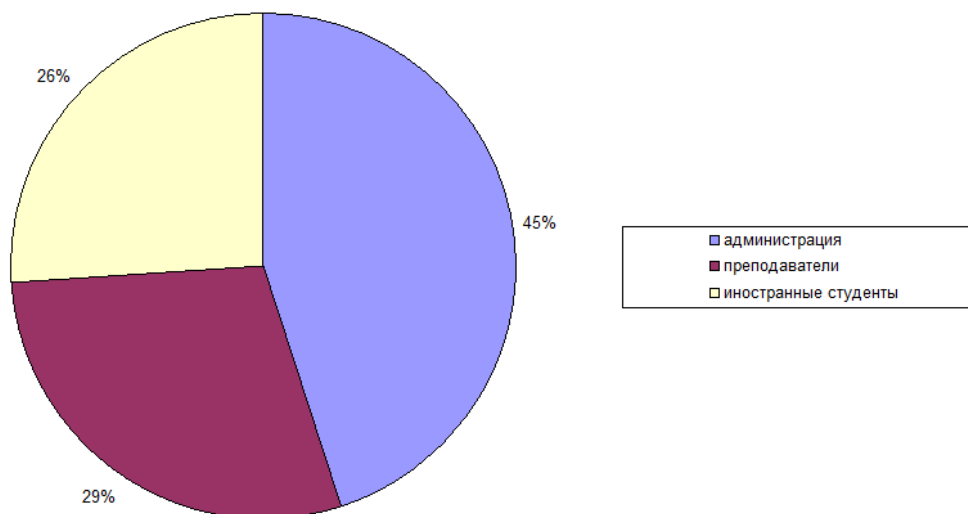


Рис. 4. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе констатирующего этапа эксперимента по выявлению наличия трудностей в общении с субъектами образовательного процесса

Согласно результатам анкетирования, наибольшую сложность для обучающихся представляет общение с администрацией. Удельный вес ответов по данной позиции составил 46%. Второе место занимает сложность общения со студентами из других стран. Несмотря на то, что обучающиеся, как правило, принадлежат к одной возрастной категории и по иерархии коммуникации предполагается общение «на равных», 28% респондентов отметили данную трудность. Примечательно, что наименьший удельный вес, 26%, по результатам проведённого анкетирования, составили трудности в общении с преподавателями.

Примечательно, что только четвертая часть (26%) респондентов указала на трудность в общении с преподавателями. Это ещё раз подтверждает наличие эксплицитно выраженного психологического барьера в общении «студент-преподаватель», обусловленного спецификой педагогических культур. Наблюдения за учебным процессом на этапе

предвузовской подготовки показали, что имплицитно эта трудность присуща практически всем иностранным обучающимся. В силу особенностей национального менталитета обучающихся из стран АТР (уважение преподавателя, сдержанность в выражении своих чувств и эмоций и т.д.) указанная трудность не была ими зафиксирована.

Анализ анкет показал, что на начало учебного года все иностранные обучающиеся, принявшие участие в анкетировании, имели сложности в общении с субъектами образовательного процесса: администрацией, преподавателями, студентами из других стран. Результат проведённого анкетирования обусловил задачу второго шага эксперимента - проведение ещё одного анкетирования с целью выявления видов психолого-педагогических барьеров общения у обучающихся из стран АТР.

Поскольку психолого-педагогические барьеры общения могут иметь различные причины возникновения, содержание анкеты было условно разделено на три блока. Каждый блок содержал ряд вопросов, предполагающих множественную выборку из числа предложенных ответов. Ответы были сформулированы в форме утверждений. Задания первого блока направлены на выявление факта наличия или отсутствия у обучающихся опыта межкультурного взаимодействия. В анкете это отражается в следующих позициях: «Вы не знаете, что говорить», «Вы не знаете, как себя вести».

Обучающиеся из стран АТР, прибывающие на обучение в российские вузы, обладают определёнными знаниями о нормах и правилах межкультурного взаимодействия, но вследствие особенностей менталитета не реализуют их в коммуникации. В связи с этим, второй блок содержания анкеты был направлен на то, чтобы выявить этот уровень знаний. Для этого использовались следующие утверждения: «Вы вообще боитесь говорить», «Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи», «Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете», «Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут».

Особенностью национального менталитета представителей стран АТР, оказывающей сильное интерферирующее влияние на процесс коммуникации, является ригористический характер её иерархии (теоретический анализ данного вопроса представлен в первой главе). В связи с этим, содержание третьего блока было направлено на выявление доказательств интерферирующего влияния национального менталитета на процесс коммуникации, поэтому было включено задание в форме следующего утверждения: «В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть».

Рассмотрим процедуру проведения анкетирования. Каждому обучающемуся было предложено ответить на вопросы с множественным выбором, при этом отметить столько позиций, сколько он считает необходимым (см. Приложение 3). Для проведения сравнительного анализа результатов анкетирования по выявлению психолого-педагогических барьеров общения в экспериментальной и контрольной группах представим данные анкетирования в диаграммах на рисунках 5-11.

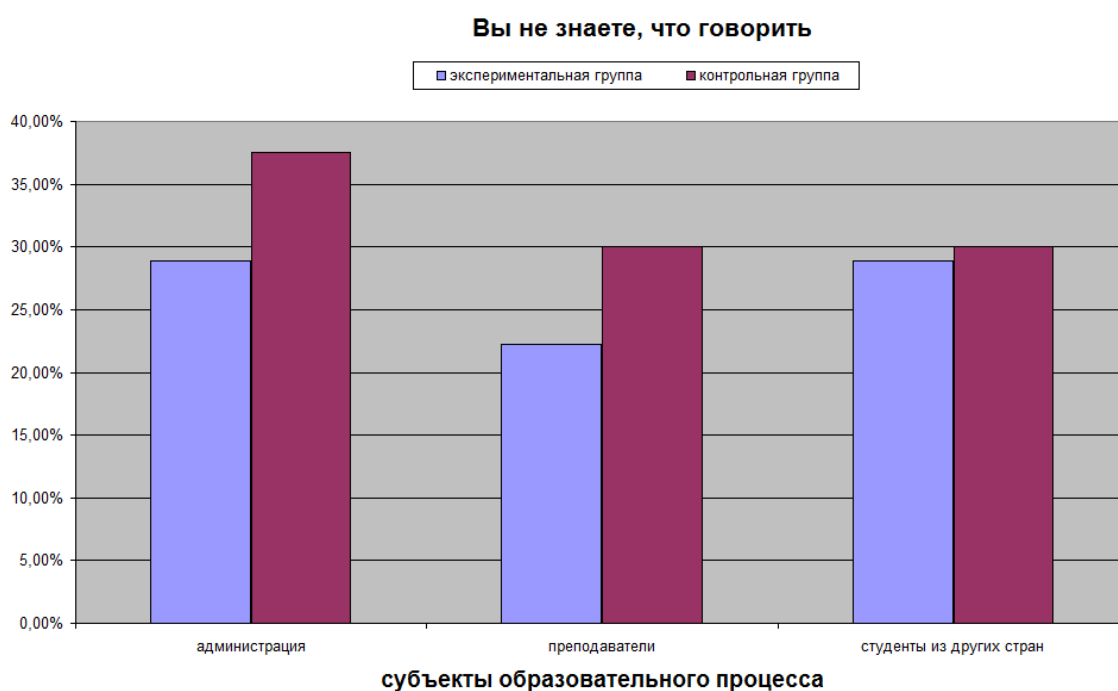


Рис. 5. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «Вы не знаете, что говорить»

По позиции «*Вы не знаете, что говорить*» показатели распределились следующим образом: 28,9% обучающихся из экспериментальной группы и 37,5% обучающихся из контрольной группы отметили «с администрацией», «со студентами из других стран» 30% обучающихся из экспериментальной группы и 28,9% из контрольной группы, «с преподавателями» 30% и 22,2% соответственно.

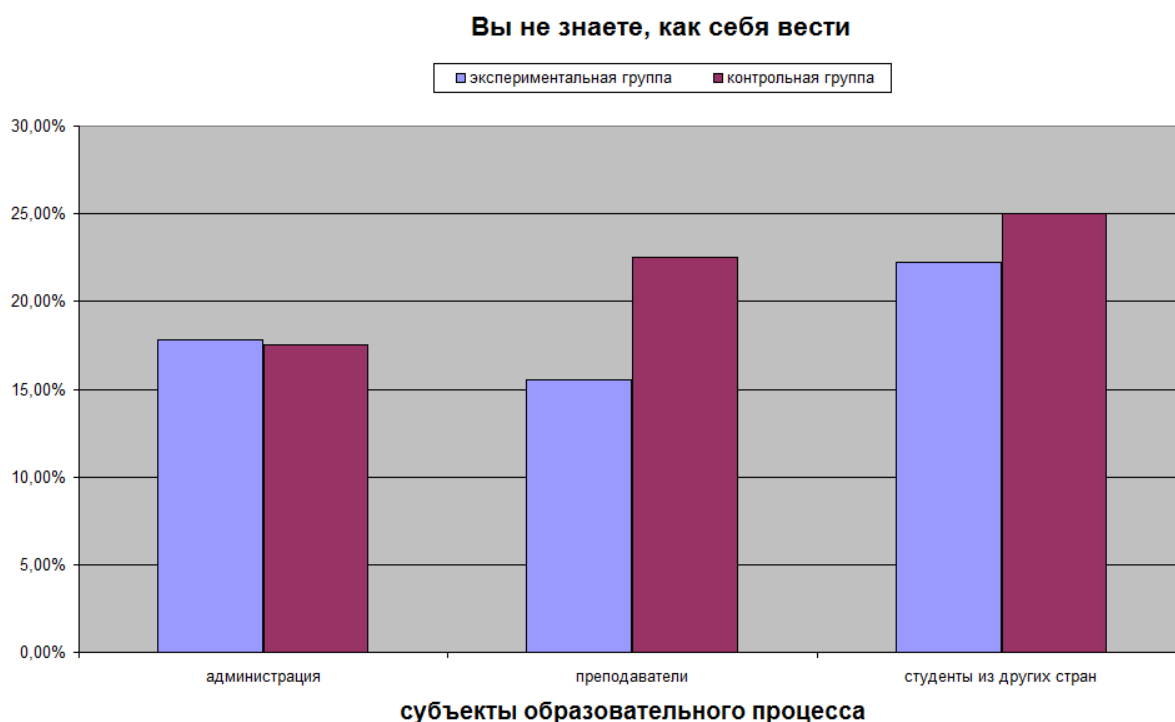


Рис. 6. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «*Вы не знаете, как себя вести*»

Результаты по позиции «*Вы не знаете, как себя вести*» распределились в экспериментальной и контрольной группах следующим образом: 17,8% обучающихся экспериментальной группы указали на наличие трудности в общении с представителями администрации (17,5%, в КГ), 22,2% испытывают затруднения в общении со студентами из других стран (25% в КГ) и 15,5% – с преподавателями (22,5% в КГ).

Показатели рассмотренных выше позиций свидетельствуют о наличии у

обучающихся экспериментальной и контрольной групп психолого-педагогических барьеров общения вследствие отсутствия опыта межкультурного взаимодействия.

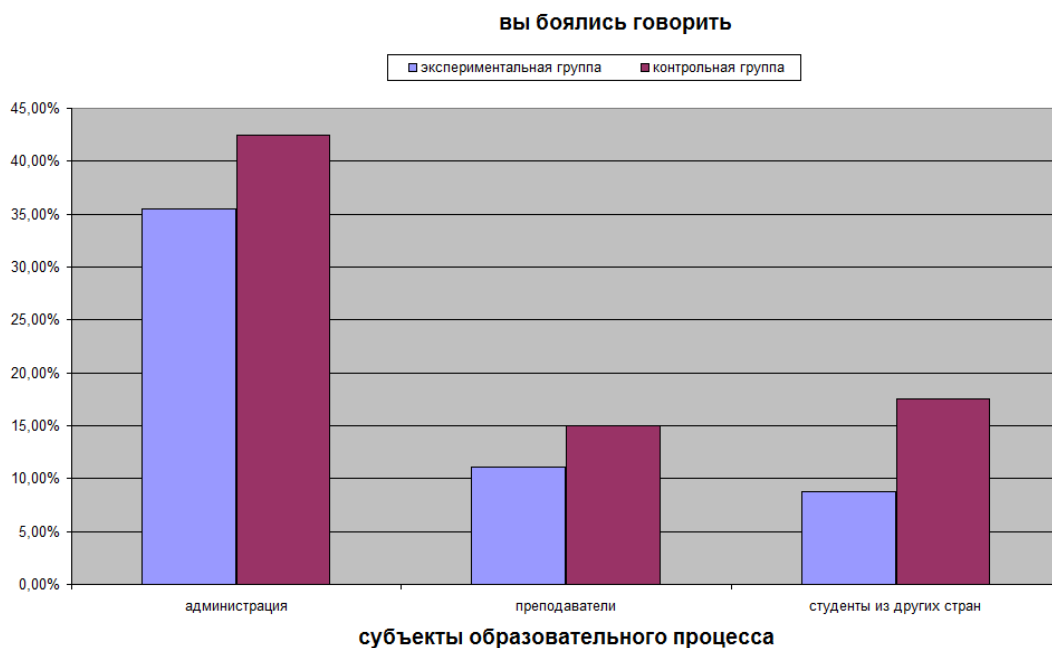


Рис. 7. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «Вы боитесь говорить»

По позиции «Вы боитесь говорить» 35,5% обучающихся экспериментальной группы и 42,5% обучающихся контрольной группы отметили наличие указанной трудности во взаимодействии с администрацией, соответственно 8,9% и 17,5% со студентами из других стран, а также 11,1% и 15% с преподавателями.

Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки

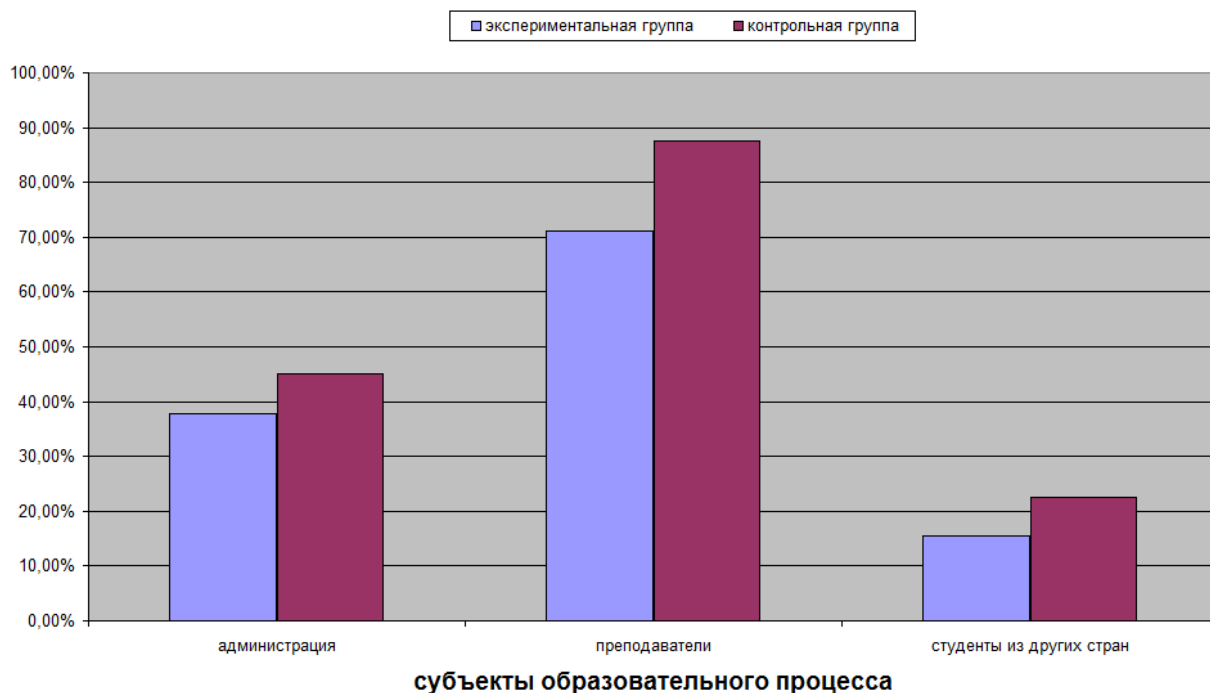


Рис 8. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки»

В позиции «Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи» во взаимодействии с администрацией наличие трудности отметили 37,8% обучающихся из экспериментальной группы и 45% из контрольной, тогда как с преподавателями – 71,1% и 87,5%; со студентами из других стран – 11,1% и 15% соответственно. Высокий процент (71,1% и 87,5%) по вышеуказанной позиции во взаимодействии «студент–преподаватель» объясняется наличием у обучающихся из стран АТР этики «лица». В рамках традиционной культуры человек «теряет лицо»,

Результаты позиции «Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи» показали следующее: 37,8% обучающихся из экспериментальной группы и 45% из контрольной испытывают наличие трудностей во взаимодействии с представителями администрации; со студентами из других стран полученные данные распределились соответственно 11,1% (ЭГ) и 15% (КГ); общение с преподавателем

представляет затруднение для 71,1% экспериментальной и 87,5% контрольной групп. Высокий процент (71,1% и 87,5%) по вышеуказанной позиции во взаимодействии «студент–преподаватель» объясняется наличием у обучающихся из стран АТР этики «лица». Следуя традициям национальной культуры, в процессе общения представители стран АТР стремятся неукоснительно соблюдать этику «лица», что также является типичным для обучающихся на этапе предвузовской подготовки. Если обучающийся допускает нарушение норм общения, принятых в национальной культуре, то для остальных в академической группе это свидетельствует о том, что «допустивший» ошибку теряет «лицо» (теоретический анализ данного вопроса представлен в первой главе).

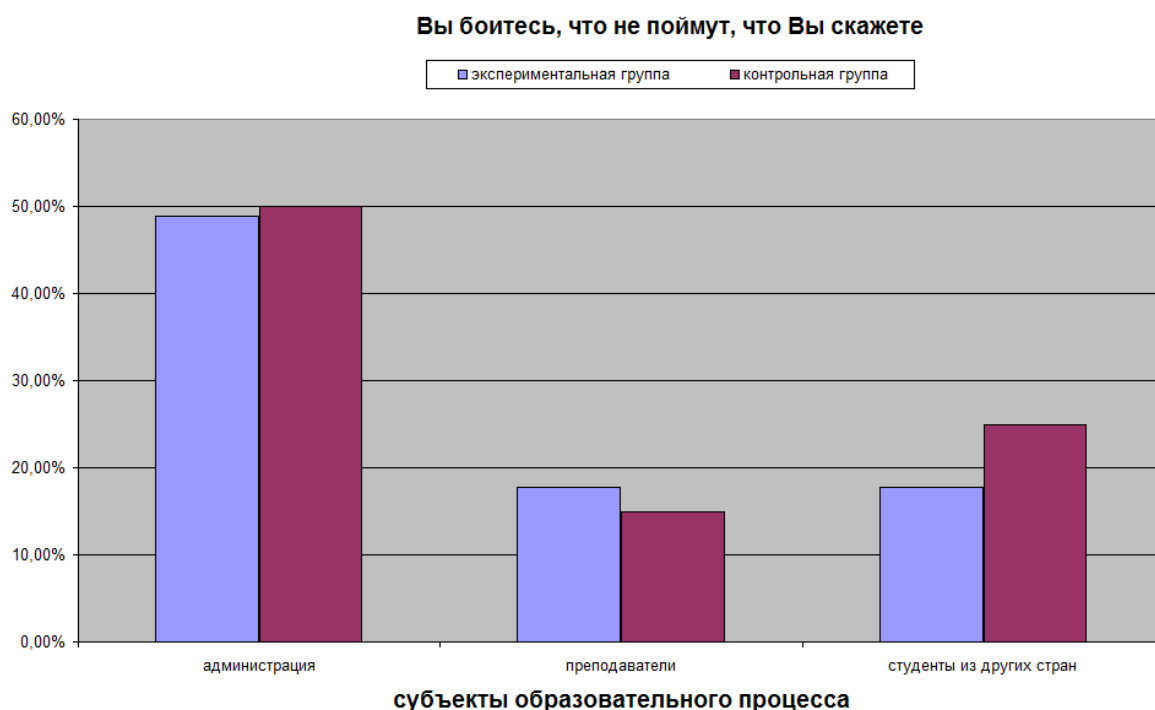


Рис. 9. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете»

По позиции «Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете» наблюдается корреляция ответов в экспериментальной и контрольной группах: трудности во взаимодействии с администрацией отметили 48,9%

(ЭГ) и 50% (КГ) соответственно; трудности во взаимодействии с преподавателем отметили 17,8% (ЭГ) и 15% (КГ) респондентов. Заметное различие выявлено относительно трудности взаимодействия со студентами из других стран: 17,8% в экспериментальной и 25% в контрольной группах.

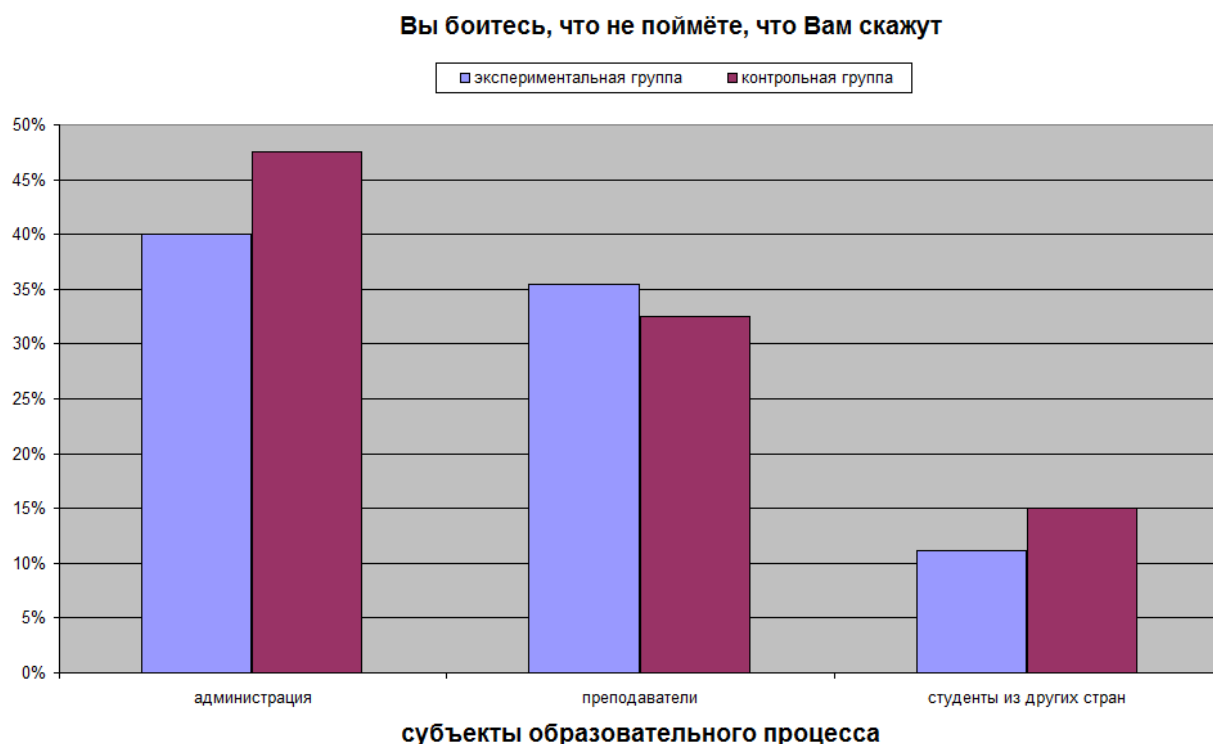


Рис. 10. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «*Вы боитесь, что не поймёте, что Вам скажут*»

Показатели по позиции «*Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут*» следующие: в контрольной группе 47,5% обучающихся указали, что испытывают указанную трудность при общении с администрацией, 15% - со студентами из других стран, 32,5% - с преподавателями. В экспериментальной группе распределились следующим образом: с администрацией – 40%, со студентами из других стран - 11,1%, с преподавателями» - 35,5% респондентов.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: ответы респондентов на позиции анкеты, относящиеся ко второму блоку её содержания, свидетельствуют о наличии у обучающихся психолого-педагогических барьеров общения, обусловленных особенностями

национального менталитета и препятствующих коммуникативному взаимодействию с субъектами образовательного процесса.

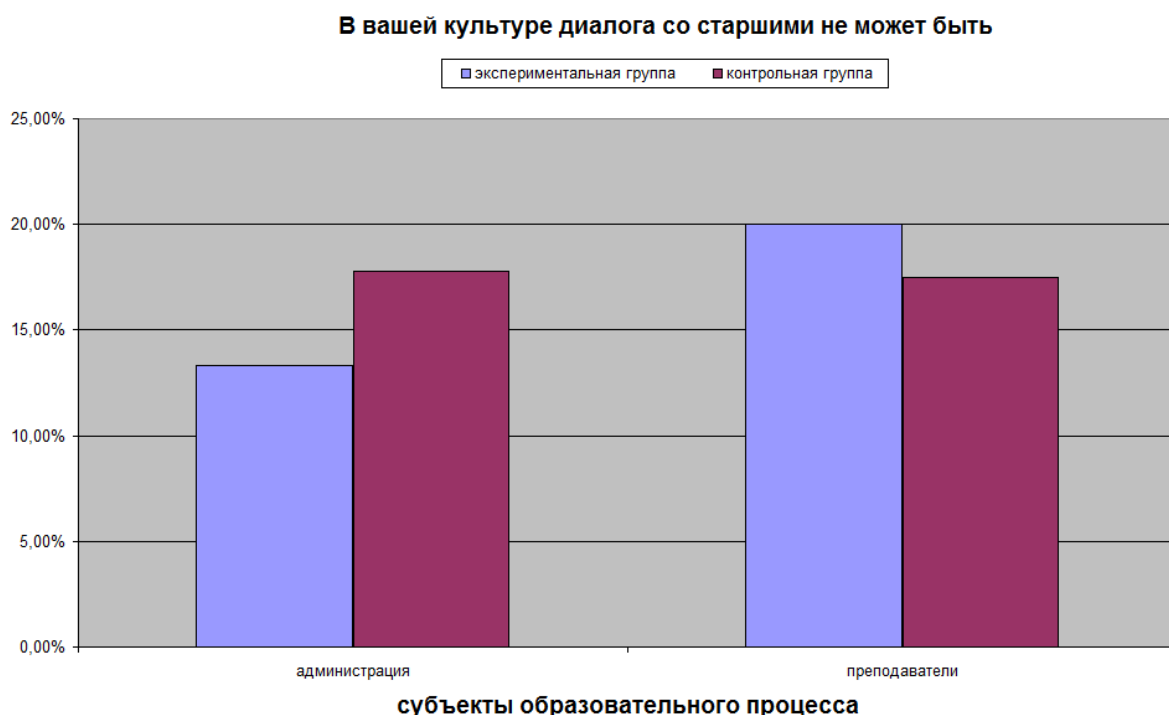


Рис. 11. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «*В вашей культуре диалога со старшими не может быть*»

Позицию «*В вашей культуре диалога со старшими не может быть*» отметили при общении с администрацией 13,3% обучающихся из экспериментальной группы и 20% из контрольной группы, при общении с преподавателями – 17,8% и 17,5% соответственно. Данная позиция подтверждает наличие ярко выраженной ригористической иерархии коммуникации у обучающихся из стран АТР.

Несмотря на то, что взаимодействие «студент – студенты из других стран» предполагает равное во всех отношениях, нейтральное общение, анкетирование показало наличие психолого–педагогических барьеров. Это является следствием того, что обучающиеся из стран АТР до начала обучения в российском вузе, как правило, не имеют опыта межкультурного взаимодействия и, соответственно, не могут выбрать необходимую тактику общения с обучающимися – представителями других стран.

В целом результаты второго анкетирования аналогичны результатам первого анкетирования. Они со всей очевидностью свидетельствуют о том, что обучающиеся экспериментальной и контрольной групп имеют психолого-педагогические барьеры общения со всеми субъектами образовательного процесса: представителями администрации, преподавателями и студентами из других стран.

Поскольку экспериментальная и контрольная группы имели различное количество обучающихся, необходимо сравнить распределение объектов двух совокупностей, используя полученные экспериментальные данные [101]. Для этого мы использовали формулу для вычисления критерия однородности (2):

$$T = \frac{N \cdot (O_{11} \cdot O_{22} - O_{12} \cdot O_{21})^2}{n_1 \cdot n_2 \cdot (O_{11} + O_{21}) \cdot (O_{12} + O_{22})}, \quad (2)$$

где T – значение статистики критерия T ,

N – общее число наблюдений (общее количество обучающихся экспериментальной и контрольной групп);

n_1, n_2 – объёмы выборок (количество обучающихся экспериментальной и контрольной групп);

O_{11} – число объектов первой выборки, попавших в первую категорию (количество обучающихся экспериментальной группы, отметивших наличие психолого-педагогического барьера общения);

O_{12} – число объектов первой выборки, попавших во вторую категорию (количество обучающихся экспериментальной группы, не отметивших наличие психолого-педагогического барьера общения);

O_{21} – число объектов второй выборки, попавших в первую категорию (количество обучающихся контрольной группы, отметивших наличие психолого-педагогического барьера общения);

O_{22} – число объектов второй выборки, попавших во вторую категорию (количество обучающихся контрольной группы, не отметивших наличие психолого-педагогического барьера общения).

Включение данных, полученных в ходе анкетирования, в данную формулу позволяют вычислить значение статистики критерия T :

$$T = \frac{85 \cdot (16 \cdot 23 - 17 \cdot 29)}{45 \cdot 40 \cdot (16 + 17) \cdot (29 + 23)}^2$$

$$T = 0,1877$$

Для того, чтобы обосновать достоверность полученных данных в процессе анкетирования контрольной и экспериментальной групп, необходимо определить критическое значение критерия T по специальной таблице [67, с.130]. Для одной степени свободы ($\nu=1$) и уровня значимости ($\alpha=0,05$) критическое значение T составило 3,84.

Достоверность различий результатов анкетирования контрольной и экспериментальной групп составляет 95% при соблюдении условия: $T_{\text{набл.}} < T_{\text{критич.}}$. Сравним полученное значение T и критическое значения критерия T : $0,1877 < 3,84$. Следовательно, несмотря на имеющееся отличие в количественном составе экспериментальной (45 чел.) и контрольной (40 чел.) групп, полученные при анкетировании результаты абсолютно сопоставимы.

Аналогичное вычисление было произведено по отношению к каждому виду затруднений, направленных на выявление психолого-педагогических барьеров общения обучающихся из стран АТР со всеми субъектами образовательного процесса. Все полученные результаты подтверждают правомерность сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп. Результаты анкетирования по диагностике психолого-педагогических барьеров общения экспериментальной и контрольной групп со значением статистики критерия T представлены в таблицах 6-8.

Таблица 6. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе констатирующего этапа эксперимента по выявлению психолого-педагогических барьеров общения с субъектами образовательного процесса (взаимодействие с администрацией)

Барьеры	КГ*	ЭГ*	Стат. Знач.*
1.Вы вообще боитесь говорить.	42,5%	35,5%	0,1877
2.Вы не знаете, что говорить.	37,5%	28,9%	0,3749
3.Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете.	50%	48,9%	0,0005
4.Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут.	47,5%	40%	0,2280
5.Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи.	45%	37,8%	0,2070
6.Вы не знаете, как себя вести.	17,5%	17,8%	0,0005
7.В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть.	20%	13,3%	0,2858

*КГ – контрольная группа;

*ЭГ – экспериментальная группа;

*Стат. знач. – статистическая значимость.

Данные таблицы 6 показывают, что для контрольной и экспериментальной групп значения критерия T меньше критического ($T_{\text{набл.}} < T_{\text{критич.}}$). Следовательно, достоверность различий результатов анкетирования контрольной и экспериментальной групп иностранных обучающихся во взаимодействии с администрацией составляет 95%.

Таблица 7. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе констатирующего этапа эксперимента по выявлению психолого-педагогических барьеров общения с субъектами образовательного процесса (взаимодействие с преподавателями)

Барьеры	КГ*	ЭГ*	Стат. Знач.*
1.Вы вообще боитесь говорить.	15%	11,1%	0,0443
2.Вы не знаете, что говорить.	30%	22,2%	0,3243
3.Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете.	15%	17,8%	0,0031
4.Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут.	32,5%	35,5%	0,0005
5.Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи.	87,5%	71,1%	2,4969
6.Вы не знаете, как себя вести.	22,5%	15,5%	0,2916
7.В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть.	17,5%	17,8%	0,0005

*КГ – контрольная группа;

*ЭГ – экспериментальная группа;

*Стат. знач. – статистическая значимость.

Данные статистической значимости таблицы 7 свидетельствуют о том, что достоверность различий результатов анкетирования контрольной и экспериментальной групп составляет 95% для контрольной и экспериментальной групп иностранных обучающихся во взаимодействии с преподавателями, поскольку значения критерия T меньше критического

($T_{\text{набл.}} < T_{\text{критич.}}$).

Таблица 8. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе констатирующего этапа эксперимента по выявлению психолого-педагогических барьеров общения с субъектами образовательного процесса (взаимодействие со студентами из других стран)

Барьеры	КГ*	ЭГ*	Стат. Знач.*
1. Вы вообще боитесь говорить.	17,5%	8,9%	0,7347
2. Вы не знаете, что говорить.	30%	28,9%	0,0005
3. Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете.	25%	17,8%	0,3002
4. Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут.	15%	11,1%	0,0443
5. Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи.	22,5%	15,5%	0,2916
6. Вы не знаете, как себя вести.	25%	22,2%	0,0025

*КГ – контрольная группа;

*ЭГ – экспериментальная группа;

*Стат. знач. – статистическая значимость.

Из таблицы 8 видно, что для контрольной и экспериментальной групп значения критерия T меньше критического ($T_{\text{набл.}} < T_{\text{критич.}}$). Следовательно, достоверность различий результатов анкетирования контрольной и экспериментальной групп иностранных обучающихся во взаимодействии со студентами из других стран составляет 95%,

В целом, данные таблиц 6-8 указывают на следующее: до начала эксперимента группы не имели статистически значимых различий. Это объясняется тем, что до начала эксперимента все иностранные обучающиеся

находились в равных условиях.

Результаты анкетирования по диагностике психолого-педагогических барьеров в контрольной и экспериментальной группах позволили с большой степенью достоверности утверждать, что обучающиеся подготовительного отделения-представители стран АТР имеют психолого-педагогические барьеры, причиной возникновения которых являются отсутствие опыта межкультурного взаимодействия и особенности национального менталитета обучающихся. Выявленные психолого-педагогические барьеры общения являются показателями силы интерференции родной педагогической культуры и препятствуют последовательной интеграции педагогических культур, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на процесс обучения.

Беседы с преподавателями показали, что в целом они осознают необходимость проведения целенаправленной работы по минимизации психолого-педагогических барьеров общения на этапе предвузовской подготовки обучающихся из стран АТР в российском вузе. Однако большинство преподавателей признают, что в процессе обучения русскому языку как иностранному их внимание в большей степени акцентируется на усвоении обучающимися лексико-грамматического материала. Что касается минимизации психолого-педагогических барьеров общения, то эта проблема решается главным образом во взаимодействии «преподаватель-студент» и не распространяется на других субъектов образовательного процесса. При этом не рассматривается обратный вектор взаимодействия «студент-преподаватель». Таким образом, межкультурное взаимодействие предстаёт в редуцированной форме. Кроме того, в ходе проведения бесед отдельные преподаватели отмечали, что им самим необходимо развивать и совершенствовать профессиональные, методические навыки и умения, в числе которых умение контролировать свои эмоции и управлять ими, а также управлять чувствами и настроениями студентов. Преподаватели осознают необходимость дальнейшего развития своей профессионально-

коммуникативной компетенции с учётом специфики целевой аудитории иностранных обучающихся. Средством такого развития является проведение специальных семинаров, рассматривающих вопросы особенностей национального менталитета представителей стран АТР, а также вопросы выбора средств педагогического воздействия.

Опрос китайских и вьетнамских студентов, обучающихся в политехническом университете на 1-6 курсах, показал, что у большинства студентов имеются психолого-педагогические барьеры общения. Только 5% студентов ответили, что «...проблемы были, но сейчас их нет». Данные опроса позволили нам сделать вывод о том, что в процессе обучения в вузе нейтрализуется только часть барьеров, другие остаются на протяжении всего периода обучения.

Таким образом, результаты первого этапа эксперимента позволили сформулировать следующий вывод: необходимо проводить целенаправленную работу по минимизации психолого-педагогических барьеров общения и развитию профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей. Для этого целесообразно скорректировать формы и методы работы в процессе преподавания русского языка как иностранного на этапе предвузовской подготовки. Поскольку одной из главных задач этого этапа является адаптация обучающихся к российскому вузу и развитие их способности к успешному межкультурному взаимодействию, указанная коррекция может быть осуществлена в процессе формирования межкультурной компетенции. Это требует разработки специальной модели, направленной на формирование межкультурной компетенции в рамках обучения предмету «Русский язык как иностранный», что и определило содержание следующего этапа эксперимента - формирующего. Представим разработанную нами технологию реализации модели формирования межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки.

Обоснованные нами теоретические положения о значимости национального менталитета в процессе формирования межкультурной компетенции, необходимости соблюдения принципа последовательной интеграции педагогических культур на основе их сравнительно-сопоставительного анализа легли в основу разработки модели формирования межкультурной компетенции.

Целью разработки модели является формирование межкультурной компетенции. Согласно результатам проведённого нами исследования (глава 1, параграф 1.1.), основами являются совокупность определённых знаний, навыков и умений, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса в поликультурной среде на этапе предвузовской подготовки в российском вузе. Поскольку указанные основы являются структурными элементами содержания межкультурной компетенции, то они выступают ключевыми ориентирами при разработке модели и технологии её реализации. Следовательно, целесообразно представить их краткую характеристику:

- 1) знания о взаимодействии культур (знание национально-культурных традиций, норм взаимодействия, коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса);
- 2) усвоение новых знаний о культуре субъектов образовательного процесса и применение усвоенных знаний в практических ситуациях межкультурного взаимодействия;
- 3) умение межкультурного взаимодействия (умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения в межкультурном общении);
- 4) навыки применения невербальных средств общения;
- 5) формирование готовности и развитие способности к межкультурному взаимодействию;
- 6) формирование открытости, языковой активности личности обучающихся;
- 7) формирование коммуникативных умений взаимодействия с субъектами образовательного процесса – представителями «инокультур».

Разработка модели осуществлена в строгом соответствии с теоретическими положениями о роли принципа последовательной интеграции педагогических культур, обеспечивающего *последовательное вхождение* иностранных обучающихся в новую для них русскую педагогическую культуру, *постепенное освоение* системы педагогических ценностей, способов деятельности и норм отношений субъектов образовательного процесса, *инициацию* к социальному и эмоциональному приспособлению к инокультурной образовательной среде при условии сохранения традиций собственной культуры.

Последовательность интеграции обеспечивается тремя этапами: «Соприкосновение культур», «Установление диалога», «Диалог» – теоретико-методическое обоснование которых представлено в параграфе 1.3. Каждый этап имеет свою цель, задачи и отличается разными временными параметрами их реализации, что учитывается при отборе и методической организации материала, составляющего содержание каждого из этапов. При этом важно учитывать отдельные педагогические условия, определяющие успешность их реализации. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки представлена в таблице 9.

Таблица 9. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки

Продолжительность	Основное содержание практической деятельности	Предполагаемый результат
Констатирующий этап (циклический характер)		
2007 г. Сентябрь (2008,2009,2010,2011, 2012 гг.)	Разработка программы эксперимента и диагностических средств для констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Диагностика объективных трудностей общения иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса, обусловленных особенностями национального менталитета и затрудняющих формирование	Результаты диагностики будут являться точкой отчета для наблюдения в ходе экспериментального обучения и с данными завершающего замера для определения динамики минимизации психолого-педагогических барьеров общения и формирования межкультурной компетенции.

	межкультурной компетенции.	
Формирующий этап (циклический характер)		
Организация опытно-экспериментальной работы по реализации программы. Реализация комплекса педагогических условий с целью минимизации психолого-педагогических барьеров общения, выявление наиболее эффективных форм организации обучения.		
Октябрь (2008, 2009, 2010, 2011, 2012 гг.) 2 дня	I подэтап «Соприкосновение культур» адаптационно–коммуникативный тренинг	-освоение иностранными обучающимися модели поведения во взаимодействии «студент - преподаватель»; -развитие умения эмоционально настраиваться на общение с субъектами образовательного процесса; - формирование готовности к межкультурному взаимодействию.
Октябрь-декабрь (2008, 2009, 2010, 2011, 2012 гг.) I триместр (11 недель)	II подэтап «Установление диалога» Организация учебного процесса: - работа в парах и мини группах, -игровые формы, -уроки-экскурсии, уроки-праздники, уроки-дискуссии. Внеучебная деятельность: проведение мероприятий совместно с обучающимися всего подготовительного отделения (викторины, конкурсы, национальные праздники разных стран, клуб русского языка).	-умение иностранными обучающимися адекватно воспринимать и интерпретировать культурные ценности субъектов образовательного процесса – представителей других культур; -знакомство и освоение новых организационных форм и видов учебной деятельности.
Январь-июль (2009,2010,2011, 2012,2013 гг.) II, III триместры (11 недель+11 недель)	III подэтап «Диалог» Организация учебного процесса: -методы активного обучения; - игровые формы; -технология развития критического мышления через чтение и письмо. Внеучебная деятельность: проведение мероприятий совместно с русскими и иностранными студентами разных институтов университета, учащимися средних учебных заведений города и области, сотрудниками городского музея (знакомство с формами проведения досуга, знакомство с календарными праздниками, конкурсы на уровне университета, клуб русского языка).	-усвоение иностранными обучающимися новых форм и видов деятельности; -усвоение норм отношений субъектов образовательного процесса при условии сохранения традиций собственной культуры.
Контрольный этап (циклический характер)		
Июль 2009, 2010, 2011, 2012, 2013гг. 2014 гг.	Проведение повторной диагностики психолого-педагогических барьеров общения и обработка полученных результатов. Осуществление общего анализа полученных результатов.	Показатели эффективности разработанной модели образовательной среды, направленной на формирование межкультурной компетенции: -динамика минимизации психолого-педагогических барьеров общения;

		-уменьшение силы интерференции национального менталитета иностранных обучающихся -приобретение знаний, формирование и развитие умений, навыков, способностей, качеств личности, составляющих основу межкультурной компетенции.
--	--	---

Содержание деятельности преподавателя на констатирующем этапе эксперимента заключается в диагностике объективных трудностей общения иностранных обучающихся со всеми субъектами образовательного процесса (представителями администрации, преподавателями, студентами из других стран) посредством анкетирования, применения проективной методики «Рисунок человека» К. Маховер [157], опросника межкультурной адаптации И.А. Шолохова [294] и опросника адаптации личности к новой социокультурной среде Л.В.Янковского [243].

Деятельность преподавателя на констатирующем этапе эксперимента (подэтап «Соприкосновение культур») направлена на формирование у иностранных обучающихся желания вступить в межкультурную коммуникацию и изменение их стереотипных представлений о невозможности взаимодействия «студент – преподаватель». Содержание деятельности иностранных обучающихся на данном этапе заключается в следующем: посредством участия в двухдневном коммуникативно-адаптационном тренинге они получают первоначальное представление о русской педагогической культуре, о нормах поведения с субъектами образовательного процесса (преподавателями, представителями администрации, обучающимися из других стран).

На втором подэтапе «Установление диалога» формирующего этапа эксперимента преподавателем обеспечивается педагогическая поддержка иностранных обучающихся в процессе освоения обучающимися организационных форм и видов учебной деятельности, присущих российской высшей школе; в процессе расширения круга общения (уровень

подготовительного отделения). Иностранные обучающиеся на данном этапе знакомятся и осваивают новые для них организационные формы и виды учебной деятельности, а также учатся воспринимать и интерпретировать культурные ценности субъектов образовательного процесса.

На третьем подэтапе «Диалог» формирующего этапа эксперимента преподаватель также обеспечивает педагогическую поддержку иностранных обучающихся в процессе усвоения новых организационных форм и видов учебной деятельности, в процессе расширения круга общения обучающихся (уровень структурного подразделения и университета в целом). Иностранные обучающиеся на данном этапе усваивают новые формы и виды деятельности, усваивают нормы отношений субъектов образовательного процесса.

На констатирующем этапе эксперимента осуществляется повторная диагностика психолого-педагогических барьеров общения и проводится обработка полученных данных.

Программа опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки была реализована циклично на протяжении 5 лет с целью выявления зависимости формирования и развития межкультурной компетенции на протяжении всего периода обучения от сформированности основ данной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Таким образом, итоги реализации программы опытно-экспериментальной работы позволят судить об эффективности модели образовательной среды, направленной на формирование межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки, а также об адекватности выбранных нами методик психодиагностики сформированности основ межкультурной компетенции.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в экспериментальной проверке разработанной модели формирования межкультурной компетенции. При разработке модели мы исходили из определения её сущности как поэтапной реализации целей, методов и средств по формированию межкультурной компетенции. Формирующий этап эксперимента проводился на протяжении всего периода этапа предвузовской подготовки обучающихся из стран АТР.

Организация обучения в экспериментальной группе строилась с учётом следующих параметров:

- цели - формирование у обучающихся межкультурной компетенции с учётом объективных трудностей, обусловленных особенностями национального менталитета;
- соблюдения условий эффективного развития межкультурной компетенции, обоснованных в теоретико-методической части диссертационного исследования.

В контрольной группе работа велась по традиционной методике, предусмотренной программой по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Охарактеризуем более подробно технологию реализации модели по формированию межкультурной компетенции иностранных обучающихся на каждом из этапов.

Целью первого этапа «Соприкосновение культур» является преодоление психолого-педагогических барьеров общения на этапе предвузовской подготовки, а именно: формирование у обучающихся – представителей стран АТР желания вступить в межкультурную коммуникацию и изменение их стереотипных представлений о

невозможности взаимодействия «студент – преподаватель». Реализация данной цели достигается с помощью решения двух принципиально важных педагогических задач организационного плана: создание атмосферы доверия и создание атмосферы доброжелательности. На данном этапе обучающиеся с нулевым/начальным уровнем владения русским языком получают первоначальное представление о русской педагогической культуре, о нормах поведения с субъектами образовательного процесса (преподавателями, представителями администрации, обучающимися из других стран).

Традиционный путь фасилитации процесса обучения представителей из стран АТР на этапе предвузовской подготовки с нулевым знанием языка обучения в российском вузе предусматривает привлечение профессиональных переводчиков. Однако для решения нашей задачи по созданию атмосферы доверия наиболее действенным и наглядным примером для обучающихся является успех старших соотечественников. С этой целью на данном этапе практикуется привлечение вместо профессиональных переводчиков студентов старших курсов, демонстрирующих «ситуацию успеха» не только в овладении языком, но и в построении общения с преподавателем¹. Поскольку обучающиеся из стран АТР наблюдательны, являются знатоками невербальной коммуникации, пример студентов старших курсов красноречивее любых слов показывает, что они тоже смогут достичь успеха. Кроме того, «действие по образцу» коррелирует с менталитетом обучающихся, воспитанных в рамках конфуцианских традиций.

На данном этапе каждый из субъектов образовательного процесса выполняет свою специфическую роль. Преподаватель оптимизирует психологические процессы, способствующие преодолению стресса аккультурации у обучающихся.

¹ Требования к личности студентов старших курсов: сформированные основы межкультурной компетенции, уровень владения русским языком в объёме ТРКИ-2 (В₂)

Студенты-старшекурсники демонстрируют «ситуацию успеха» и оказывают эмоциональную поддержку, которая способствует преодолению стресса аккультурации у обучающихся подготовительного отделения.

Задача обучающихся на данном этапе заключается в восприятии поликультурной среды российского вуза как условия жизни, в осознании особенностей норм отношений субъектов образовательного процесса в российском вузе; развитии умения эмоционально настраиваться на ситуацию общения.

Основным условием успешной реализации указанных выше цели и задач этапа «Соприкосновение культур» выступает адаптационно-коммуникативный тренинг [104].

В методическом плане его содержание определяется выбором направления и соблюдением принципов работы, которая должна быть реализована в течение двух дней. Работа осуществляется по двум направлениям: организация процесса общения и организация рефлексивной деятельности группы по отношению не только к процессу общения, но и его результату. В основе тренинга лежит принцип постепенности, заключающийся в проведении упражнений «по нарастающей», при этом используются различные виды упражнений, количество участников каждой группы различное. Каждое последующее упражнение предусматривает вовлечение всё большего их числа. В конечном итоге, для выполнения завершающего упражнения тренинга требуются согласованные действия всех участников.

Тренинг реализуется в течение двух рабочих дней. В первый день участниками тренинга являются преподаватель русского языка, иностранные обучающиеся (члены одной академической группы) и студенты старших курсов, выполняющие роль помощников-переводчиков.

Во второй день к тренингу подключаются преподаватели общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, которые будут вести занятия в данной группе на подготовительном отделении (ПО), и административно-

управленческий персонал (представители деканата, курирующие ПО). Упражнения, выполняемые во второй день, направлены на решение следующей задачи: раскрытие индивидуальных особенностей преподавателей с целью создания атмосферы доверия.

В результате проведения адаптационно-коммуникативного тренинга обучающиеся осваивают модель поведения во взаимодействии «студент - преподаватель» в рамках иной (русской) педагогической культуры. Это способствует развитию умения эмоционально настраиваться на общение с субъектами образовательного процесса; тем самым создаётся важная основа такого компетентностного качества, как готовность к межкультурному взаимодействию. Указанное качество является одним из ключевых компонентов содержания межкультурной компетенции.

Коммуникативно-адаптационный тренинг представляет собой совокупность методических приёмов и направлен на минимизацию психолого-педагогических барьеров общения, причиной возникновения которых является отсутствие у обучающихся – представителей стран АТР – опыта межкультурного взаимодействия. Продолжительность использования методических приёмов была связана со спецификой формирования межкультурной компетенции: необходимостью показать модели поведения субъектов образовательного процесса в различных ситуациях общения, развить у иностранных обучающихся коммуникативные умения или сформировать навыки общения с субъектами образовательного процесса.

Цель тренинга: дать иностранным обучающимся наглядное представление различных моделей поведения с субъектами образовательного процесса (представителями администрации, преподавателями русского языка, общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, студентами из других стран). Представим содержание тренинга, обеспечивающего первый шаг формирующего этапа эксперимента, – «Соприкосновение культур».

День первый.

Упражнение 1. *«Комплимент».*

Цель: преодоление скованности участников в начале занятия, приобретение навыка видения положительных качеств окружающих. Участники настраиваются на совместную работу, говорят друг другу комплимент любого содержания (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

Упражнение 2. «Счёт».

Цель: сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения. Данное упражнение применяется в начале занятия для снятия внутреннего напряжения участников. Ведущий (преподаватель) называет/показывает какое-либо число, не превышающее количества человек в группе. Названное/показанное количество участников встает. В выполнении упражнения необходимо добиться синхронности, участники не должны совещаться.

Упражнение 3. «Круг знакомств».

Это упражнение имеет игровую форму и дает каждому участнику возможность предъявить себя группе, продемонстрировать свою индивидуальность в максимально защищённой, шутливо-ироничной ситуации. Упражнение выполняется с использованием минимальных лингвистических средств (произнесение собственного имени) в сочетании с применением экстралингвистических средств, прежде всего жестов. Все участники тренинга становятся в широкий круг; преподаватель предъявляет правила игры – показывает действия, сопровождаемые кратким комментарием, который переводит студент-старшекурсник (как обязательный участник тренинга). Упражнение состоит из пяти действий, которые должны быть выполнены всеми участниками по очереди:

- 1) один из участников делает шаг к центру круга;
- 2) называет свое имя;
- 3) демонстрирует отдельные движения и жесты приветствия, адресованные остальным участникам тренинга;
- 4) делает шаг назад, возвращаясь на прежнее место в круг;

5) все остальные участники по возможности точно повторяют названное имя, стараясь имитировать интонацию и воспроизвести показанное движение.

Каждый последующий участник повторяет указанные выше действия, при этом, прежде чем он назовёт своё имя (действие номер 2), он должен перечислить по памяти имена всех предыдущих участников. По его возвращении в круг участники по возможности точно повторяют только его имя и жесты.

Упражнение 4. «Кто я?»

Цель: анализ собственных внутренних ресурсов и состояний, получение навыка анализа своих внутренних установок (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся). Все участники тренинга получают карточку, в которой они должны дополнить пять предложений, начинающихся со слова «Я -...». Они сообщают о себе любые сведения, которые, по их мнению, составляют их индивидуальность и могут быть представлены окружающим. Предложения формулируются в любой форме (отрицательной или утвердительной), несут либо личную информацию об участнике тренинга (о чертах характера, личных интересах, тревоге и т.д.), либо касаются его социального статуса.

Упражнение 5. «Диалог руками».

Цель: формирование чувствительности к невербальным средствам общения, развитие эмоционального контакта между участниками.

Группа разбивается на пары, которые закрывают глаза и пытаются понять состояние друг друга только через прикосновение рук, что способствует развитию умения чувствовать другого человека. Участники работают по двое, причем каждая пара отдельно от остальных. В каждой паре участники садятся друг против друга так, чтобы можно было взять друг друга за руки. Они закрывают глаза. Задача участников: с закрытыми глазами, обязательно молча, встретиться друг с другом руками, "познакомиться", потом "поссориться", затем "помириться" и "попрощаться". После 5-7 минут

такого общения все снова садятся в круг и обсуждают полученный опыт.

Упражнение 6. *«Дискуссия»*.

Цель: развитие эмоционального контакта между участниками.

Участники тренинга разбиваются на микрогруппы по три человека, в каждой из которых роли распределяются следующим образом: первый ничего не слышит и не говорит, но в его распоряжении глаза и язык жестов; второй может говорить, видеть, но не может двигаться, то есть язык жестов ему не доступен. Третий может слышать и показывать, но ничего не видит. Вся микрогруппа должна выполнить задание: договориться о подарке какому-либо лицу (другу на день рождения, родителям, преподавателю и т.д.).

В первые минуты выполнения упражнения участники испытывают большие затруднения: они забывают о том, что им нельзя говорить, или о том, что они ничего не слышат; они не могут сориентироваться в возможностях своих партнёров. На этом этапе преподаватель должен следить за исполнением участниками своих ролей. Через некоторое время необходимость в жёстком контроле со стороны преподавателя отпадает, т.к. участники осваивают свои роли. Наблюдения за педагогическим процессом показали, что в каждой микрогруппе всегда складывается свой язык общения, отличный от других. Нередко при выполнении упражнения возникают комичные ситуации, что способствует уменьшению психологических барьеров общения, поскольку устанавливается более комфортная атмосфера. Интенсивное творческое взаимодействие между участниками микрогруппы способствует их сплочению. Кроме этого, упражнение помогает расширить зрительный репертуар взаимопонимания, необходимый для осуществления «Соприкосновения культур».

Упражнение 7. *«Рукопожатие вслепую»*.

Цель: установление более тесного межличностного контакта между участниками тренинга, получение обратной связи, развитие навыка анализировать свои ощущения от тактильной формы контакта с другим человеком.

Одному из участников завязывают глаза и усаживают его в центр комнаты (роль «водящего»). Остальные по очереди кладут свои ладони на его руки. Водящий должен описать свои ощущения от прикосновения рук и постараться в каждом случае угадать имя участника. Затем выбирается другой водящий. Упражнение завершается тогда, когда все участники выступили в этой роли.

Упражнение 8. *«Прощание»*.

Цель: улучшение атмосферы в группе, формирование у обучающихся из стран АТР положительного восприятия нового для них формата общения в рамках межкультурного взаимодействия. Участники, сидя в кругу, произносят в адрес рядом сидящего слова прощания и доброе пожелание (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

День второй - продолжение тренинга.

Упражнение 1. *«Комплимент»*.

Цель: преодоление скованности участников в начале занятия, приобретение навыка видения положительных качеств окружающих. Участники настраиваются на совместную работу, говорят друг другу комплимент любого содержания (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

Упражнение 2. *«Знакомство»*.

Цель: осознание своих ценностных ориентиров и внутренних установок, сообщение об этом другим участникам тренинга. Каждый участник называет качество, которое он любит в людях, и качество, которое не любит (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

Упражнение 3. *«Изобрази состояние»*.

Цель: развитие навыка невербального общения. Ведущий (преподаватель) готовит два комплекта двусторонних карточек: на одной стороне на родном языке обучающихся, на другой стороне – на русском языке. В одном комплекте на карточках указаны слова, обозначающие эмоциональное

состояние человека («радость», «удивление», «обида», «усталость» и т.д.), в другом – слова, обозначающие части тела человека («спина», «голова», «брови», «пальцы» и т.д.). Каждый из участников выбирает по одной карточке из каждого комплекта и должен изобразить указанное состояние. Например, карточка «радость» и карточка «брови». Обучающийся должен продемонстрировать то, как он может изобразить радость с помощью бровей.

Упражнение 4. *«Робот»*.

Цель: развитие эмоционального контакта между участниками. Участники разбиваются на пары (один обучающийся выступает в роли «робота», а другой – «оператора»). Задача каждой пары – начертить фигуру. Для выполнения задачи «оператор» даёт команды «роботу». Задача «робота» – точно выполнять команды. Глаза «робота» во время выполнения упражнения должны быть закрыты. При предъявлении инструкции необходимо подчеркнуть, что «робот» – это безынициативное существо, которое не обращает внимания на то, что происходит вокруг, у него нет собственной воли и желаний. Для того, чтобы успешно управлять «роботом», «оператор» должен тонко чувствовать все его движения. При правильном выполнении упражнения «оператор» начинает воспринимать ошибки «робота» не как партнёра по совместной деятельности, а как свои собственные. Поскольку упражнение выполняется в парах одновременно всеми участниками тренинга, то от участника в роли «робота» требуется избирательное внимание, так как необходимо дифференцировать голос своего «оператора» из общего фона голосов всех участников.

Упражнение 5. *«Искренняя радость»*.

Цель: помочь участникам зафиксировать свои умения видеть, чувствовать, адекватно воспринимать других людей; формировать чувствительность к невербальным средствам общения.

Участники тренинга выбирают ведущего, затем делятся на подгруппы (не более 4 человек). Каждая группа загадывает определенную эмоцию и невербально демонстрирует её ведущему. Задача ведущего – понять

изображаемое и обозначить его вербально (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

Упражнение 6. *«Передача чувств прикосновениями».*

Цель: помочь участникам осознать свои способности/умения видеть, чувствовать, адекватно воспринимать других людей; формировать адекватное восприятие и понимание невербальных средств общения, типичных для ситуаций межкультурного взаимодействия. Один из участников становится в центр круга и закрывает глаза (роль «водящего»). Он знает, что сейчас к нему будут подходить по очереди остальные участники и прикосновением постараются передать одно из четырёх чувств: страх, радость, любопытство, печаль. О том, какое именно чувство ему будет передано, участники предварительно договариваются втайне от водящего, задача которого – определить по прикосновениям, какое чувство ему передавалось.

Упражнение 7. *«Кто есть кто?»*

Цель: осознание своих качеств и пристрастий, развитие навыка анализа качеств окружающих через их поступки и привычки. Все участники получают карточки, содержащие перечень вопросов: *Какая твоя любимая пословица или высказывание? Чем бы ты занимался охотнее всего? На что тебе приятнее всего смотреть? Что бы ты охотнее всего слушал?* Участники отвечают на эти вопросы письменно на самих карточках. Преподаватель, контролирующий выполнение упражнения, собирает карточки и передаёт их ведущему, который выбирается из числа участников тренинга. Задача ведущего - прочитать вслух ответы на карточке. Задача слушающих - определить, кто из участников тренинга мог предложить такие ответы (допустимо проведение данного упражнения на родном языке обучающихся).

Упражнение 8. *«Вопрос – ответ».*

Цель: получение обратной связи, анализ своих внутренних установок.

Участники по очереди задают друг другу по одному вопросу.

Упражнение 9. «Прощание».

Ритуал прощания с пожеланиями на будущее. Участники, сидя в кругу, произносят в адрес рядом сидящего слова прощания и добрые пожелания.

В процессе тренинга академическая группа становится сплочённой командой. При участии старшекурсников в коммуникативно-адаптационном тренинге у обучающихся из стран АТР появляются образцы моделей их поведения в разных режимах с субъектами образовательного процесса: с одной стороны, «преподаватель русского языка – студент», «студент – преподаватель», «студент – студент», с другой стороны, с представителями администрации подготовительного отделения и преподавателями, которые в будущем будут преподавать общенаучные и общепрофессиональные дисциплины. На основании этого достигнута цель первого этапа модели формирования межкультурной компетенции – «Соприкосновение культур».

Второй этап «Установление диалога» реализуется на протяжении первого триместра. Целью данного этапа является обеспечение обучающихся педагогической поддержкой как в процессе освоения организационных форм и видов учебной деятельности, присущих российской высшей школе, так и в процессе расширения круга общения на уровне подготовительного отделения. Таким образом, педагогическая поддержка распространяется как на аудиторную, так и внеаудиторную форму работы в вузе. Для его обеспечения преподавателю необходимо решить ряд педагогических задач:

- *создать благоприятный психологический климат* в академической группе как на занятиях, так и вне занятий;
- *знакомить обучающихся с новыми технологиями* учебной деятельности;
- *направлять внеаудиторную работу* на приобретение обучающимися новых знаний о культуре субъектов образовательного процесса.

Методическими аспектами данного этапа выступают: чётко обозначенные *роли*, которые выполняются *субъектами образовательного процесса* – преподавателями, студентами-старшекурсниками и обучающимися подготовительного отделения; выбор преподавателем форм и

видов организации учебной и внеучебной деятельности. Охарактеризуем эти аспекты более подробно.

Выполняемые субъектами образовательного процесса на этапе «Установление диалога» роли расширяются и заключаются в следующем. *Преподаватель вводит* в учебный процесс присущие российской высшей школе организационные *формы и виды учебной деятельности*, с которыми обучающиеся не были знакомы в предыдущем опыте и освоение которых требует учёта интерферирующего влияния национальной культуры обучающихся, обусловленные спецификой их национального менталитета. Преподаватель также *расширяет круг общения* академической группы до уровня подготовительного отделения.

Студенты–старшекурсники оказывают *информационную поддержку*, цель которой – способствовать адекватному восприятию и правильной интерпретации обучающимися культурных ценностей субъектов образовательного процесса – представителей других культур; *эмоциональную поддержку*, способствующую преодолению стресса аккультурации.

Задача *обучающихся* – учиться *адекватно воспринимать и интерпретировать* культурные ценности субъектов образовательного процесса не только в режиме «студент – преподаватель», но и в процессе коммуникации с представителями других национальных культур, обучающихся на подготовительном отделении; *видеть* не только *различия* своей и чужой культуры, но и *общие черты*, *осваивать* в учебном процессе присущие российской высшей школе организационные *формы и виды учебной деятельности*.

На данном этапе важным условием обеспечения качества педагогического процесса является выбор преподавателем адекватных форм учебной и внеучебной деятельности. В учебной деятельности выбор видов и форм занятий целесообразно осуществлять с опорой на имеющийся опыт и предпочтения обучающихся, обусловленные их менталитетом и традициями национальной педагогической культуры, т.е. шире использовать зрительные

опоры в виде планов, схем, таблиц при предъявлении, закреплении и контроле материала. Поскольку педагогические традиции стран АТР предусматривают широкую опору на письменные задания, на данном этапе наряду с устными заданиями необходимо использовать письменные формы работы. Привычка иностранных обучающихся из стран АТР к выполнению самостоятельной работы большого объёма позволяет преподавателю также опираться на данную особенность в учебном процессе.

Несмотря на то, что в образовательных традициях стран АТР отсутствует широкое использование игровых форм, наблюдения за педагогическим процессом на этапе предвузовской подготовки показали, что обучающиеся открыты к их использованию. Следовательно, включение игровых форм занятий является обязательным условием организации учебного процесса. Однако особенности национального менталитета обучающихся обуславливают необходимость специального отбора игровых форм, поскольку не все игры, применяемые в русской педагогической культуре, будут приемлемы в группах обучающихся из стран АТР. Не противоречат национальному менталитету обучающихся из стран АТР игры «Вытяни вопрос», «Где матрёшка?», «Чьи вещи?», «Спасатели» и др. Важно обратить внимание на постепенное введение новых для иностранных обучающихся видов и организационных форм учебной деятельности, которые присущи российской высшей школе (работа в парах и мини группах, уроки-экскурсии, уроки-праздники, уроки-дискуссии и др.).

Внеучебная деятельность осуществляется через вовлечение обучающихся в формы деятельности, которые реализуются совместно с обучающимися из других академических групп подготовительного отделения: экскурсии, уроки–праздники, викторины, конкурсы, национальные праздники разных стран (День образования КНР, День образования Монголии и др.). Важная роль принадлежит такой известной массовой форме организации внеучебной деятельности, как клуб русского языка, который призван объединять обучающихся как разных академических

групп, так и разных уровней обучения. Например, в работе клуба русского языка «Жар птица» принимают участие все студенты, приехавшие в политехнический университет из стран дальнего зарубежья. Одним из направлений деятельности является вовлечение в его работу обучающихся подготовительного отделения из стран АТР.

Таким образом, результатами второго этапа «Установление диалога» являются: развитие у обучающихся умения адекватно воспринимать и интерпретировать культурные ценности субъектов образовательного процесса – представителей других культур, знакомство с новыми организационными формами и видами учебной деятельности и их освоение.

Третий этап «Диалог» реализуется на протяжении 2–3-го триместров. Целью данного этапа является обеспечение педагогической поддержки обучающихся в процессе усвоения новых организационных форм и видов учебной деятельности, в процессе расширения круга общения обучающихся на уровне структурного подразделения и университета в целом.

На данном этапе преподаватель решает те же педагогические задачи, что и на предыдущем, но на другом уровне и в более широком плане. Методическими аспектами этапа «Диалог» также являются роли субъектов образовательного процесса, формы и виды учебной деятельности. Однако они имеют иное, новое содержание.

Для обеспечения педагогической поддержки на данном этапе преподавателю необходимо решить следующие педагогические задачи:

- постоянно *поддерживать* благоприятный *психологический климат* в академической группе как на занятиях, так и вне занятий;
- *применять* в учебном процессе *новые* для обучающихся *технологии*, обеспечивая эффективность принципа последовательной интеграции педагогических культур;
- *направлять* внеаудиторную работу на применение обучающимися усвоенных знаний о культуре субъектов образовательного процесса в практических *ситуациях межкультурного взаимодействия*.

Роли субъектов образовательного процесса по-прежнему являются значимыми и заключаются в следующем: преподаватель применяет педагогические технологии активизации обучения (игровые технологии, технология обучения через дискуссию, технология развития критического мышления через чтение и письмо и др.). Студенты-старшекурсники оказывают информационную поддержку, способствующую усвоению норм отношений субъектов образовательного процесса; эмоциональную поддержку, способствующую приспособлению к новой поликультурной образовательной среде. Задача, стоящая перед обучающимися, заключается в усвоении системы педагогических ценностей, способов деятельности, норм отношений субъектов образовательного процесса; адаптация к новой образовательной среде при условии сохранения традиций собственной культуры.

На данном этапе по-прежнему важными являются формы учебной и внеучебной деятельности, однако подчеркнём их принципиальное отличие от предыдущего этапа, которое касается видов этих форм и их содержания. Условиями реализации этапа «Диалог» является включение в учебный процесс методов активного обучения, а также специальных приёмов. Прежде всего, отметим необходимость применять технологию развития критического мышления через чтение и письмо. Данная технология предполагает интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, «партнёрские» отношения между преподавателем и обучающимися академической группы. Одним из средств реализации методов активного обучения следует считать подготовку презентаций, тематика которых определяется программой обучения. Руководствуясь принципом диалога культур, обучающимся предлагаются такие темы для презентаций, как «Великие люди России», «Знаменитые люди моей родной страны». Выступление с подготовленной презентацией осуществляется в своей академической группе. Приём презентации можно использовать также в формате конференц-недели и других форм организации, предусмотренных

графиком образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки. К числу эффективных методических приёмов обучения также относятся известные приёмы: «Синквейн», «Insert», игровые приёмы «Я-преподаватель», «Мы-преподаватели», «Всё у меня в руках». Таким образом, перечисленные технологии и приёмы определяют организационно-методическое содержание аудиторной учебной деятельности на этапе «Диалог».

Во внеучебной деятельности на данном этапе круг общения обучающихся расширяется: они вовлекаются в массовые формы деятельности, в которых принимают участие не только обучающиеся подготовительного отделения. Отличительной чертой является расширение категории участников мероприятий за счёт привлечения к участию в реализации мероприятий старшекурсников, а также сторонних представителей в зависимости от характера конкретного мероприятия. На третьем этапе ставится новая задача: познакомить обучающихся из стран АТР с русскими обычаями, традициями и формами проведения досуга. В сравнительно-сопоставительном плане большой интерес у обучающихся из стран АТР вызывает «Русское чаепитие», организуемое совместно со старшекурсниками и сотрудниками городского исторического музея.

Знакомство с календарными праздниками также является одной из форм организации внеучебной деятельности. Наиболее популярными являются «Рождество», организуемое совместно с сотрудниками городского музея, и «Масленица», организуемая совместно со старшекурсниками и ансамблем русской народной песни «Пересек».

Работа клуба русского языка «Жар птица» вносит свой вклад в реализацию третьего этапа «Диалог», обеспечивая текущую внеучебную деятельность. С одной стороны, клуб объединяет всех иностранных студентов университета, обучающихся в разных структурных подразделениях университета, что способствует обмену опытом и интеграции обучающихся подготовительного отделения из стран АТР в

парадигму российского вуза. С другой стороны, к участию привлекаются учащиеся средних учебных заведений города, будущие выпускники школ и отчасти абитуриенты университета. Общение с ними также вносит большой вклад в знакомство обучающихся подготовительного отделения с педагогическими традициями иной для них русской культуры.

Ещё одним важным условием реализации третьего этапа является вовлечение обучающихся в общеуниверситетские мероприятия. Например, в университете ежегодно организуется конкурс «Лучший студент» и специально для привлечения иностранных обучающихся подготовительного отделения была учреждена специальная номинация «Успешный старт». К участию в конкурсе допускаются обучающиеся, имеющие высокий рейтинг по изучаемым предметам и активно участвующие во внеучебных мероприятиях академической группы, структурного подразделения университета. Финалисты конкурса представляют презентацию по выбранной тематике в форме устного выступления перед жюри, состоящим из преподавателей русского языка, преподавателей общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, представителей администрации.

Кроме этого, на базе университета проводится Всероссийский смотр–конкурс научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов.

Научные работы принимаются по четырём направлениям: гуманитарному, социально-экономическому, естественнонаучному, инженерно-техническому. Творческие работы иностранных студентов имеют различные формы, в числе которых живопись, фотография, сценическое искусство. Именно эта программа создаёт предпосылки к участию иностранных обучающихся уже на этапе предвузовской подготовки. Работы, представленные на смотре-конкурсе, имеют высокую практическую значимость и оригинальность творческих решений. Участие в данном мероприятии позволяет иностранным обучающимся получить опыт коммуникации в международной образовательной и научной сферах.

Наряду с общеуниверситетскими мероприятиями иностранные

обучающиеся также имеют возможность принимать участие в мероприятиях, организуемых Политехническим университетом совместно с другими инновационными образовательными учреждениями, реализующими программы, ориентированные на диалог культур. В качестве примера можно привести совместное проведение «Конкурса чтецов» в рамках декады русского языка, в котором уже на протяжении нескольких лет принимают активное участие обучающиеся из стран АТР, учащиеся Поросинской средней образовательной школы и гимназии №18.

Результатом реализации этапа «Диалог культур» является усвоение обучающимися новых форм и видов деятельности, норм отношений субъектов образовательного процесса при условии сохранения традиций собственной культуры.

Рассмотрим приёмы, определяющие содержание данных этапов. Одним из приёмов, дающих наглядное представление о моделях поведения обучающихся с преподавателями в учебном процессе, является игровой приём «Гость».

Студенты старших курсов получают приглашение на занятие в качестве преподавателя. Старшекурсник является «гостем». Заранее ему даётся задание (например, провести вводную часть урока, повторить с обучающимися пройденный материал). Следует отметить, что студенты с ответственностью подходят к такой работе и очень тщательно готовятся к уроку: стараются провести свою часть урока в занимательной форме и готовят призы «победителям» (по своей инициативе). Следствием такой дружелюбной, комфортной атмосферы является то, что обучающиеся чувствуют себя раскованно, не боятся допустить речевую ошибку, быть непонятыми. В данном приёме, как и в проведении адаптационного тренинга, старшекурсники демонстрируют своим соотечественникам «ситуацию успеха» не только в плане освоения и использования языковых средств, но и в построении общения с преподавателем. Постепенно вся академическая группа иностранных обучающихся вовлекается в игровую ситуацию.

Целью применения игрового приёма «Я - преподаватель» является приобщение обучающихся к «ситуации публичности», как одному из важнейших средств осуществления диалогизированных форм общения на начальном этапе обучения русскому языку. Обучающийся получает задание, аналогичное игровому приёму «Гость»: провести фонетическую разминку или вводную часть урока. Следует отметить, что «ситуация успеха», продемонстрированная старшекурсниками, к данному моменту сыграла свою роль. Обучающиеся не только верят в то, что у них тоже всё получится, но и имеют перед собой модель поведения. Данный приём применяется регулярно до конца учебного года и не только приобщает обучающихся к «ситуации публичности», но и позволяет им выступать в иной роли (в данном приёме в роли ведущего, преподавателя).

Большой популярностью у обучающихся из стран АТР пользуется игра «Где матрёшка?». Для проведения игры необходим наглядный материал (см. Приложение 4). По своему содержанию данная игра построена на освоении речевого образца «Что находится где?», направлена на формирование языковых навыков на материале освоения предлогов, передающих пространственные значения (предлоги *в* и *на* для обозначения местонахождения). Форма реализации игры групповая, позволяющая обучающимся получить навык работы в минигруппе. Перед началом игры создаются команды; это делает преподаватель в том случае, когда обучающиеся ещё не способны самостоятельноделиться на минигруппы, что типично для представителей из стран АТР. Им предоставляется несколько минут (до 5 мин.) для обсуждения и составления рассказа о том, где находится матрёшка. Начинает команда, которая первая подготовила рассказ, или по результатам жеребьёвки. Следует отметить, что перед играющими могут ставиться разные задачи: придумать самый интересный, самый фантастический или самый короткий рассказ. Также эта игра может проводиться как эстафета двух команд. В таком варианте проведения каждый обучающийся проговаривает одну реплику и передаёт эстафету следующему

игроку.

В течение третьего триместра на формирующем этапе эксперимента применяется технология развития критического мышления через чтение и письмо [92,94]. Основой данной технологии является коммуникативно-деятельностный подход, предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между преподавателем и академической группой иностранных обучающихся. Данная технология предполагает использование приёмов анализа, синтеза, сравнения, обобщения и способствует формированию навыка работы с текстами различного содержания, а также развитию умения творческого решения учебных задач.

При реализации данной технологии важно соблюдать последовательность трёх этапов - *вызов, осмысление, рефлексия*, каждый из которых имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приёмов, направленных сначала на активизацию исследовательской творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретённых знаний. Рассмотрим применение технологии на примере изучения темы «Великие люди России». Например, в третьем триместре на этапе предвузовской подготовки тема занятия может быть представлена следующим образом: *«Великий русский учёный Д.И. Менделеев»*.

Цель первого этапа *вызов* - актуализировать имеющиеся знания обучающихся, стимулировать интерес к изучению темы. Обучающиеся выполняют задания индивидуально или в парах с последующим обсуждением. Преподаватель предъявляет иллюстрации и предлагает ответить на вопрос: «Что объединяет данные иллюстрации?» (см. рисунок 12).



Рисунок 12. Иллюстрации к занятию по теме «Великий русский учёный Д.И. Менделеев»

В результате выполнения задания обучающиеся предлагают следующие варианты: «черновик», «знаменитый человек», «прошлое», «учёный», «конспект», «успех» и т.д. Преподаватель фиксирует результаты коллективного поиска на доске. Затем преподаватель организует обсуждение, цель которого выявить возможные ассоциативные связи между зафиксированными на доске лексическими единицами. В ходе обсуждения обучающиеся приходят к выводу, что всё изображённое на иллюстрациях имеет отношение к одному человеку – создателю периодической системы химических элементов Д.И.Менделееву. Так в ходе обсуждения преподаватель подводит обучающихся к теме занятия, записывает её на доске и предъявляет портрет учёного. После записи темы преподаватель раздаёт обучающимся карточки с опорными словами, на материале которых

необходимо выполнить два задания:

а) Найдите незнакомые слова в словаре и составьте с ними предложения.

Создатель способный великолепный сельское хозяйство что? носит имя кого?	воспитывать <i>кого?</i> ставить опыты систематизировать <i>что?</i> засыпать-заснуть просыпаться-проснуться сниться-присниться
--	--

б) Подберите, если возможно, синонимы к этим словам.

Данная работа проводится *индивидуально*, на её выполнение отводится 7-10 минут.

Цель второго этапа *осмысление* заключается в том, чтобы научить обучающихся излагать новую информацию и использовать комплекс интеллектуальных заданий по её критической обработке. Процесс чтения всегда сопровождается действиями обучающихся (маркировка, заполнение таблиц), которые позволяют отслеживать собственное понимание прочитанного текста. Для реализации данного этапа целесообразно использовать комплекс приёмов. Охарактеризуем кратко каждый из них.

Приём развития критического мышления «Insert». Обучающиеся читают текст (см. приложение 3) и по мере чтения делают карандашом на полях распечатанного текста маркировочные пометы («-» информация не актуальна для меня, «+» новая информация, «?» информация непонятна или недостаточна). Затем заполняется таблица (см. таблицу 10).

Таблица 10

Таблица для реализации приёма «Insert»

+	-	?

Время выполнения 20-25 минут. В процессе самостоятельной работы обучающихся преподаватель осуществляет выборочный контроль. По истечении указанного времени обучающиеся в краткой форме озвучивают

информацию с одной из маркировочных помет.

Следующий приём по развитию критического мышления реализуется на основе применения логико-семантических схем. Обучающимся предъявляются варианты схем, структурные элементы которых символизируют разные типы взаимосвязи информационных блоков в тексте. Обучающиеся должны выбрать одну из них по своему усмотрению. Преподаватель предъявляет задание: повторно прочитать текст и оформить его содержание в виде одной выбранной графической схемы (см. рис. 13).

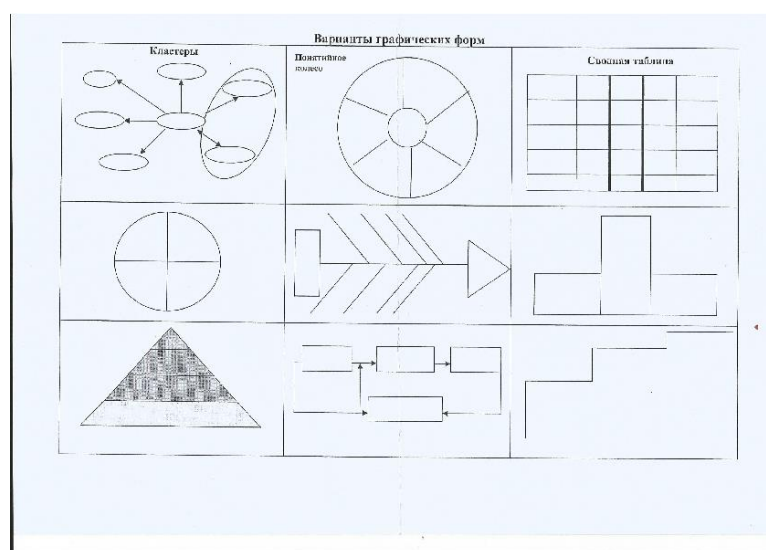


Рис. 13. Графические схемы для оформления содержания текста

Указанное задание используется для осмысления целостного содержания текста. Работа проводится в минигруппах (2-3 чел.). Время выполнения 15-20 минут. По истечении указанного времени каждая группа представляет свой ответ.

На третьем этапе *рефлексия* обучающиеся анализируют материал прочитанного текста, а также собственно процесс усвоения, используя приём развития познавательной активности «Синквейн», способствующий формированию умений находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Кроме

того, данный приём является формой свободного творчества.

Обучающимся предлагается следующее задание: представить содержание текста в соответствии с морфологической (синтаксической) и содержательной заданностью каждой строки. Первая строка - это тема синквейна, которая должна быть представлена одним словом, обозначающим объект или предмет, о котором пойдёт речь (обычно существительное или местоимение). Вторая строка должна содержать два слова, которые дают описание признаков и свойств выбранного предмета или объекта (чаще всего прилагательные или причастия). Третья строка состоит из трёх глаголов или деепричастий, описывающих характерные действия объекта. Четвёртая строка представляет собой фразу из четырёх слов, выражающую личное отношение автора к описываемому предмету или объекту. Пятая строка (одно слово) – резюме, характеризующее суть объекта или предмета. Для удобства каждому обучающемуся выдаётся схема (см. рис. 14).

<p>одно существительное: тема (что?) два прилагательных: признаки (какой?) три глагола: характерные действия (что делать? что сделать?) предложение из 4 слов: личное отношение к теме одно существительное: суть темы (что?)</p>

Рис. 14. Схема синквейна

Время выполнения данного задания 7 - 10 минут. По истечении указанного времени обучающиеся предлагают свои варианты, обосновывая свой выбор. Следующий приём этапа рефлексии имеет игровой характер и направлен на получение обратной связи от обучающихся по итогам прошедшего занятия. Условное название данного приёма *«Всё у меня в руках»*. Регламент проведения: 3 минуты на объяснение, 5-7 минут на выполнение задания индивидуально. Технология проведения: обучающиеся обводят контур своей руки на листе бумаги, записывают вопросы возле каждого пальца и вписывают внутри контура ответы на следующие вопросы: мизинец – тема

занятия; безымянный палец – я узнал (а), что (о чём?); средний палец – мне понравилось (что?); указательный палец – мне не понравилось (что?); большой палец – я хочу Анализ ответов проводится преподавателем после окончания занятия. Полученные результаты необходимы для проведения преподавателем самоанализа и коррекции его профессионально-педагогической деятельности.

Проведение занятий с применением технологии развития критического мышления через чтение и письмо показало, что интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, «партнёрские» отношения между преподавателем и обучающимися академической группы, с одной стороны, способствуют успешному овладению обучающимися учебным материалом, с другой стороны, вызывают интерес к нетрадиционному представлению учебного материала, снимают чувство напряжённости, способствуют формированию речевой активности личности иностранного обучающегося.

Применение вышеперечисленных приёмов, форм работы в процессе реализации второго и третьего этапов разработанной технологии реализации модели формирования межкультурной компетенции способствуют формированию межкультурной компетенции, а именно: развивают открытость и языковую активность личности иностранного обучающегося; формируют у иностранных обучающихся готовность к межкультурному взаимодействию, способствуют усвоению новых знаний о культуре субъектов образовательного процесса и применению усвоенных знаний в практических ситуациях межкультурного взаимодействия; формируют умения межкультурного взаимодействия (умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения в межкультурном общении).

Модель формирования межкультурной компетенции представляет собой своеобразную систему организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской

подготовки. Модель реализуется в три этапа, которые полностью коррелируют с этапами реализации принципа последовательной интеграции педагогических культур.

В результате применения модели происходит формирование готовности к диалогу, развивается языковая активность иностранных обучающихся, достигается преодоление стереотипов, обусловленных особенностями национального менталитета представителей из стран АТР.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной проверки модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

Анализ результатов экспериментальной проверки осуществлялся в ходе контрольного этапа эксперимента в конце учебного года в форме анкетирования, которое проводилось поэтапно, в два шага. Методическая задача первого шага – выявить психолого-педагогические барьеры общения, оставшиеся после проведения эксперимента. Для решения вышеуказанной задачи обучающимися была использована анкета, предложенная им ранее на констатирующем этапе эксперимента для того, чтобы обеспечить достоверность полученных результатов при проведении их сравнительно-сопоставительного анализа. Анкета содержала утверждения, и обучающиеся должны были сделать выборку из предложенных вариантов ответов, которые, по их мнению, характеризуют затруднения в общении. В ходе второго шага было проведено анкетирование, которое предполагало ответы на вопросы открытого типа - тем самым мы ориентировали обучающихся на их собственное видение проблем общения. Опишем последовательно каждый из шагов.

В анкете «первого» шага было предложено, как и в начале учебного года, отметить те позиции, по которым обучающиеся имеют затруднения в общении (см. приложение 5). Результаты анкетирования представлены в

таблице 11.

Таблица 11. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе контрольного этапа эксперимента по выявлению психолого-педагогических барьеров общения с субъектами образовательного процесса

Барьеры	Субъекты образовательного процесса					
	Администрация		Преподаватели		Студенты из других стран	
	КГ*	ЭГ*	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Вы вообще боитесь говорить.	-	-	-	-	-	-
2. Вы не знаете, что говорить.	8,2%	2,5%	3,2%	-	6,7%	-
3. Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете.	12,5%	7,5%	2,7%	2,5%	2,3%	-
4. Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут.	15,2%	10,5%	6,7%	3,5%	3,2%	2,3%
5. Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи.	16,3%	9,7%	17,5%	8,3%	3,4%	-
6. Вы не знаете, как себя вести.	5,3%	2,3%	3,6%	-	6,2%	3,2%
7. В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть.	8,6%	2,3%	8,6%	2,3%	-	-

*КГ – контрольная группа;

*ЭГ – экспериментальная группа.

Содержание первого анкетирования представляло собой совокупность заданий, которые условно были распределены по трём смысловым блокам, но предъявлялись в разрозненном порядке. Каждый блок предусматривал решение конкретной задачи. Задания первого блока были направлены на выявление факта наличия или отсутствия у обучающихся опыта межкультурного взаимодействия.

Результаты анкетирования по первому блоку позволяют утверждать, что разработанная модель формирования межкультурной компетенции на

этапе предвузовской подготовки способствует минимизации психолого-педагогических барьеров общения. Это подтверждается следующими данными: показатели по позиции «*Вы не знаете, что говорить*» в общении с администрацией в экспериментальной группе снизились с 28,9% до 2,5%, а в контрольной группе снизились с 37,5% до 8,2%. Что касается затруднений в общении с преподавателем и другими студентами, в экспериментальной группе указанный психологический барьер отсутствует (ранее был отмечен на уровне 22,2% и 28,9% соответственно), в то время как обучающиеся из контрольной группы по-прежнему испытывают затруднения, несмотря на то, что барьер снизился с 30% до 3,2% в общении с преподавателями и до 6,7% в общении со студентами из других стран.

По позиции «*Вы не знаете, как себя вести*» показатели распределились следующим образом: затруднения в общении с администрацией отметили 3,3% обучающихся экспериментальной группы и 5,3% обучающихся контрольной группы (до начала эксперимента был отмечен на уровне 17,8% и 17,5% соответственно), то есть произошла положительная динамика минимизации данного барьера. В общении с преподавателями для обучающихся экспериментальной группы такого затруднения на момент проведения анкетирования уже не существовало (ранее 15,5%), в то время как в контрольной группе показатели только снизились с 22,5% до 3,6%; в общении со студентами из других стран отмечается также динамика минимизации: наличие данного вида затруднения отметили 2,3% (ЭГ) и 3,2% (КГ), показатели до начала экспериментального обучения были 22,2% и 25% соответственно.

Данные анкетирования по вопросам «первого» блока показали, на этапе предвузовской подготовки обучающиеся приобрели опыт межкультурного взаимодействия, однако у некоторых обучающихся остаются проблемы, обусловленные недостатком знаний, отсутствием умений, необходимых для межкультурного взаимодействия.

Задания второго блока были ориентированы на определение уровня

знаний обучающихся о нормах и правилах межкультурного взаимодействия. Результаты анкетирования по заданиям второго блока показали следующее: позицию «*Вы вообще боитесь говорить*» никто из обучающихся экспериментальной и контрольной групп не отметил. Это свидетельствует о нейтрализации данного вида барьера общения.

По позиции «*Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи*» во взаимодействии с администрацией показатели снизились в экспериментальной группе с 37,8% до 9,7%, в контрольной группе с 45% до 16,3%; во взаимодействии с преподавателями показатели снизились с 71,1% до 8,3% в экспериментальной группе и с 87,5% до 17,5% в контрольной группе обучающихся. Данный вид затруднения во взаимодействии со студентами из других стран в экспериментальной группе не отметил ни один обучающийся, тогда как ранее отмечали 15,5%; в контрольной группе наблюдается минимизация с 22,5% до 3,4%.

Показатели по позиции «*Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете*» во взаимодействии с администрацией снизились с 48,9% до 7,5% в экспериментальной группе, с 50% до 12,5% в контрольной группе; во взаимодействии с преподавателями - с 17,8% до 2,5% (ЭГ), с 15% до 2,7% (КГ). Во взаимодействии со студентами из других стран данный вид затруднений обучающимися экспериментальной группы отмечен не был (ранее 17,8%), в контрольной группе отметили 2,3% обучающихся (ранее 25%).

Показатели по позиции «*Вы боялись, что вы не поймёте, что Вам скажут*» следующие: в экспериментальной группе затруднения в общении с администрацией отметили 10,5%, с преподавателями - 3,5% и со студентами из других стран - 2,3% обучающихся (ранее 40%, 35,5% и 11,1% соответственно); в контрольной группе 15,2% обучающихся указали, что имеют данное затруднение при общении с администрацией, 6,7% – с преподавателями и 3,2% – со студентами из других стран (ранее 47,5%, 32,5% и 25% соответственно). Таким образом, показатели свидетельствуют о

динамике минимизации данного вида барьера общения у обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

Данные анкетирования по второму блоку свидетельствуют о том, что разработанная методика способствует уменьшению силы интерференции национального менталитета обучающихся из стран АТР. Соблюдение условий формирования межкультурной компетенции, обоснованных в настоящем диссертационном исследовании, становится важным методическим инструментом преподавателя, обеспечивающим целенаправленную работу по преодолению интерферирующего влияния национального менталитета иностранных обучающихся в процессе коммуникации на этапе предвузовской подготовки.

Задание третьего блока позволяло выявить доказательство интерферирующего влияния национального менталитета на процесс коммуникации иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки. Результаты анкетирования по заданию третьего блока *«В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть»* свидетельствуют о том, что разработанная модель формирования межкультурной компетенции обеспечивает минимизацию данного вида психолого-педагогического барьера общения: при общении с администрацией 2,3% обучающихся из экспериментальной группы отметили наличие данного вида затруднения, по сравнению с 13,3% до начала эксперимента, из контрольной группы - 8,6%, по сравнению с 20%; при общении с преподавателями наличие данного вида затруднения отметили 2,3% и 8,6% обучающихся экспериментальной и контрольной групп (ранее - 17,8% и 17,5% соответственно). Результаты анкетирования свидетельствуют о тенденции минимизации данного вида психолого-педагогического барьера общения.

Принимая во внимание тот факт, что перед началом эксперимента психолого-педагогические барьеры общения, выявленные у обучающихся контрольной и экспериментальной групп, не имели статистически значимых

отличий, существенные различия результатов на контрольном этапе эксперимента (по завершении курса обучения на этапе предвузовской подготовки) подтверждают эффективность разработанной методики формирования межкультурной компетенции.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа данных анкетирования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента обобщённо представлены в сводной таблице 12.

Таблица 12. Результаты анкетирования обучающихся КГ и ЭГ в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента по выявлению психолого-педагогических барьеров общения с субъектами образовательного процесса

В процентах

Барьеры	Субъекты образовательного процесса											
	Администрация				Преподаватели				Студенты из других стран			
	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	К ¹	К ²	К ¹	К ²	К ¹	К ²	К ¹	К ²	К ¹	К ²	К ¹	К ²
1. Вы вообще боитесь/боитесь говорить.	42,5	-	35,5	-	15	-	11,1	-	17,5	-	8,9	-
2. Вы не знали/не знаете, что говорить.	37,5	8,2	28,9	2,5	30	3,2	22,2	-	30	6,7	28,9	-
3. Вы боялись/боитесь, что не поймут, что Вы скажете.	50	12,5	48,9	7,5	15	2,7	17,8	2,5	25	2,3	17,8	-
4. Вы боялись/боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут.	47,5	15,2	40	10,5	32,5	6,7	35,5	3,5	15	3,2	11,1	2,3
5. Вы не боялись/не боитесь говорить, но боялись/боитесь сделать ошибки в речи.	45	16,3	37,8	9,7	87,5	17,5	71,1	8,3	22,5	3,4	15,5	-
6. Вы не знали/не знаете, как себя вести.	17,5	5,3	17,8	2,3	22,5	3,6	15,5	-	25	6,2	22,2	3,2

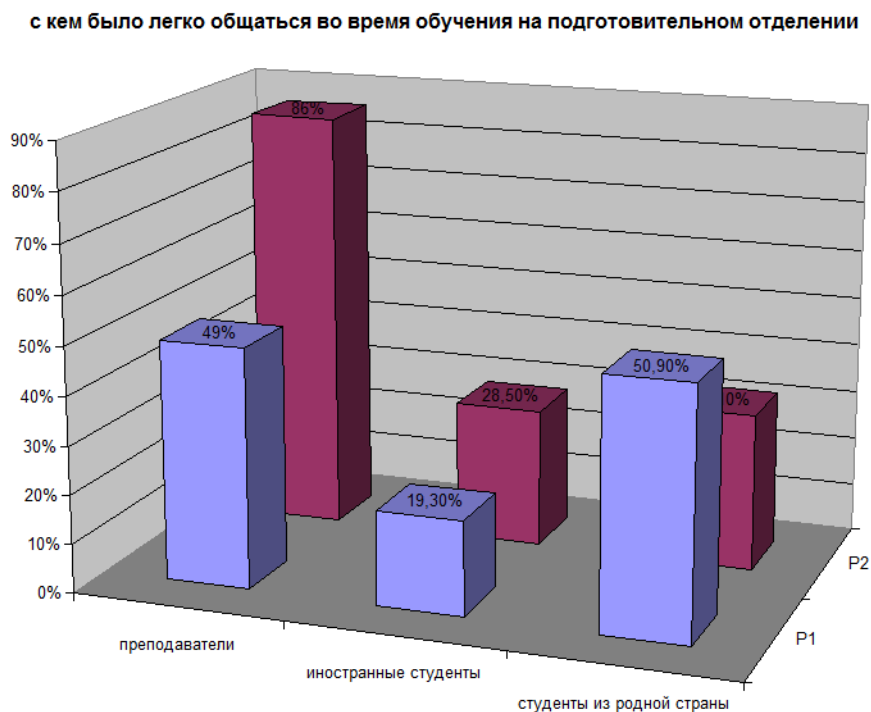
7.В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть.	20	8,6	13,3	2,3	17,5	8,6	17,8	-	-	-	-	-
---	----	-----	------	-----	------	-----	------	---	---	---	---	---

К¹ – констатирующий этап эксперимента;

К² – контрольный этап эксперимента.

Из данных таблицы видно, что результаты итогового замера показывают статистически значимые различия в контрольной и экспериментальной группах. Обучающиеся из экспериментальной группы имеют более низкие показатели наличия у них психолого-педагогических барьеров общения.

Второй шаг анкетирования представлял собой совокупность заданий открытого типа, предполагающих свободно конструируемый ответ обучающихся (см. приложение 8). Результаты анкетирования представлены в диаграммах на рисунках 15 и 16.



P₁ – контрольная группа;

P₂ – экспериментальная группа.

Рис. 15. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «С кем было легко

общаться во время обучения на этапе предвузовской подготовки»



Р₁ – контрольная группа;

Р₂ – экспериментальная группа.

Рис. 16. Результаты анкетирования ЭГ и КГ по позиции «С кем легко общаться в настоящее время»

Как видно из диаграмм на рисунке 15 и на рисунке 16, обучающиеся из экспериментальной группы после проведения формирующего этапа эксперимента испытывают меньше затруднений в процессе общения с субъектами образовательного процесса, чем обучающиеся из контрольной группы: 57,1% обучающихся экспериментальной группы ответили, что им легко общаться со студентами из других стран, 54% – с преподавателями, 17,8% дали ответ «Со всеми». В контрольной группе те же показатели выглядят несколько ниже: 49% обучающихся ответили, что им легко общаться с преподавателями, 40,3% – со студентами из других стран. В 5,3% анкет, заполненных обучающимися контрольной группы, был ответ «Со

всеми».

Наблюдение за обучающимися и анализ статистических данных, полученных в результате анкетирования, показывает динамику минимизации психолого-педагогических барьеров общения в экспериментальной группе.

Для подтверждения правильности выбора форм и видов работы был проведён постэкспериментальный срез в форме анкетирования. В нём приняли участие 68 иностранных студентов с 1 по 5 курс, являющихся представителями стран АТР, обучавшихся на этапе предвузовской подготовки по разработанной методике формирования межкультурной компетенции. Респондентам было предложено выбрать те виды и формы работы (из перечня указанных), которые, по их мнению, способствуют решению проблем общения (см. приложение 6). Результаты показывают обоснованность следующих положений выдвинутой гипотезы:

- национальный менталитет иностранных обучающихся из стран АТР оказывает достаточно сильное интерферирующее влияние на характер их межкультурного взаимодействия: почти третья часть студентов (28%) по-прежнему предпочитает коллективную форму работы, то есть работу в составе всей академической группы, что характерно для данной целевой аудитории (на этапе предвузовской подготовки данный вид работы выбирали 100% обучающихся);
- интерферирующее влияние национального менталитета может быть снижено посредством целенаправленной работы по формированию межкультурной компетенции: обучающиеся, которые на этапе предвузовской подготовки не имели опыта, не понимали и не принимали иные формы работы - работу в парах и работу в мини группах - отметили, что указанные формы работы позволяют решить проблемы общения (в мини группах - 40%, во время работы в парах - 32% респондентов).

Освоение диалоговых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса является важным средством реализации принципа последовательной интеграции педагогических культур. Этому в

значительной степени способствуют основы межкультурной компетенции, сформированные на этапе предвузовской подготовки. Результаты анкетирования подтверждает стабильный рост освоения диалоговых форм работы. Данные анкетирования обобщённо представлены в таблице 13.

Таблица 13. Динамика освоения диалоговых форм общения студентами из стран АТР

Формы работы	1 курс	2 курс	3 курс	Старшие курсы
Дискуссия	15%	55%	62,5%	70%
Презентация с обсуждением	27%	67%	80%	87,5%
Доклад с обсуждением	31%	39%	50%	80%

Считаем необходимым отметить, что некоторые респонденты выбрали вариант «Другое». Ответы были следующие: «Участие во внеучебной деятельности», «Ограничение общения на родном языке», «Обучение в одной группе со студентами разных национальностей».

По результатам данного анкетирования можно сделать вывод о том, что диалоговые формы работы, принятые в российских вузах, принимаются и осваиваются представителями из стран АТР при условии целенаправленной работы в этом плане.

Таким образом, экспериментальная проверка модели формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки доказала, что действия преподавателя, направленные на минимизацию психолого–педагогических барьеров общения, развивают у иностранных обучающихся коммуникативные умения взаимодействия с субъектами образовательного процесса – представителями «инокультур» (сверстниками в группе, преподавателями русского языка, общенаучных и общепрофессиональных дисциплин).

Анализ результатов проведённого экспериментального исследования показал, что методика обучения русскому языку как иностранному

обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки, основанная на реализации принципов коммуникативности в рамках диалога культур и последовательной интеграции педагогических культур на основе их сравнительно-сопоставительного анализа, обеспечивает формирование межкультурной компетенции, что доказывает правомерность нашей гипотезы и свидетельствует о достижении цели диссертационного исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Экспериментальная проверка модели формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран АТР осуществлялась в Томском политехническом университете на базе подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в период с 2007 по 2014 годы. В проведении экспериментальной работы в целом приняли участие 168 человек. Из них 155 обучающихся подготовительного отделения – представителей стран АТР, 10 преподавателей и 3 сотрудника деканата, курирующих подготовительное отделение.

2. Организация обучения в экспериментальных группах строилась с учётом обозначенной цели – формирование у обучающихся межкультурной компетенции с учётом объективных трудностей, обусловленных особенностями национального менталитета и соблюдения условий эффективного развития межкультурной компетенции, обоснованных в теоретико-методической части диссертационного исследования. В контрольной группе работа велась по традиционной методике, предусмотренной программой по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Программа опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции у обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки была реализована циклично на протяжении пяти лет с целью выявления зависимости формирования и развития межкультурной компетенции на протяжении всего периода обучения от сформированности основ данной компетенции на этапе предвузовской подготовки.

3. Экспериментальная часть исследования была разделена на три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Каждый этап имел конкретную цель. Целью констатирующего этапа являлось проведение

диагностики объективных трудностей, обусловленных особенностями национального менталитета и затрудняющих формирование межкультурной компетенции. В рамках констатирующего этапа была разработана программа эксперимента и диагностические средства для констатирующего и контрольного этапов. Период реализации: сентябрь 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 гг.

Цель формирующего этапа эксперимента заключалась в обеспечении последовательной интеграции педагогических культур при помощи минимизации психолого-педагогических барьеров общения, были изучены и оценены результаты констатирующего эксперимента, реализована разработанная программа, выявлены наиболее эффективные формы организации обучения. Период реализации: 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2013/2014 учебные годы.

Целью контрольного этапа эксперимента являлась проверка эффективности модели формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран АТР, была проведена повторная диагностика психолого-педагогических барьеров общения и обработаны полученные результаты. Период реализации: июль 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 гг.

4. По результатам констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод о том, что необходимо проводить целенаправленную работу по минимизации психолого-педагогических барьеров общения и развитию профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей. С этой целью целесообразно скорректировать формы и методы работы в процессе преподавания русского языка как иностранного на этапе предвузовской подготовки. Это требует разработки и реализации специальной программы, направленной на формирование межкультурной компетенции в рамках обучения предмету «Русский язык как иностранный».

Целенаправленное применение дидактических средств обеспечивает минимизацию интерферирующего влияния национального менталитета, у иностранных обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона

успешно развиваются умения межкультурного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (сверстниками в группе, преподавателями русского языка, преподавателями общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, представителями административно-управленческого персонала), формируются такие качества как открытость и языковая активность.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили правильность выдвинутой гипотезы об эффективности формирования межкультурной компетенции обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки при разработке и внедрении в образовательный процесс модели формирования межкультурной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках решения первой задачи было уточнено понятие межкультурной компетенции, введено понятие межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки и определено её содержание.

Межкультурная компетенция иностранного обучающегося на этапе предвузовской подготовки представляет собой интегративное качество личности иностранного обучающегося, которое может быть представлено совокупностью знаний о сходствах и различиях контактирующих культур, национально-культурных особенностей поведения партнёров по коммуникации, коммуникативных умений, способности и готовности к межкультурному взаимодействию.

Межкультурная компетенция иностранного обучающегося на этапе предвузовской подготовки определяется как знания о культуре, качества личности, необходимые для достижения взаимопонимания и эффективного общения, ключевые умения и навыки практического взаимодействия с представителями иных культур.

К межкультурной компетенции иностранного обучающегося относятся следующие: знания о взаимодействии культур (национально-культурных традиций, норм межкультурного взаимодействия, коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса); умение межкультурного взаимодействия (умение выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения); навыки применения вербальных и невербальных средств общения; готовность и способность к межкультурному взаимодействию, диалогу с субъектами образовательного процесса; открытость, языковая активность личности иностранного обучающегося.

При решении второй задачи были выявлены особенности организации образовательного процесса, заключающиеся в учёте психолого-педагогических особенностей обучающихся (наличие этики «лица», конформизм, ригористическая иерархия коммуникации, авторитарный стиль

педагогического общения) и необходимости минимизации барьеров общения.

Интерферирующими психолого-педагогическими особенностями, обусловленными национальным менталитетом обучающихся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, являются: наличие этики «лица», диктующей подчинение индивида нормам и порядкам в группе, стремление избежать конфликта в межличностных отношениях; конформизм, выражающийся в позиции соглашательства с мнением большинства (академической группой) или ориентация на мнение референтного лица (преподавателя): недопустимость наличия точки зрения, отличной от академической группы; недопустимость выражения собственного мнения; ригористическая иерархия коммуникации, регламентирующая деятельность обучающегося во взаимодействии с преподавателем и другими субъектами образовательного процесса и выражающаяся в учебном процессе в недопустимости критического отношения к мнению преподавателя, сомнений в правильности его точки зрения.

Вышеперечисленные черты характерны для педагогической культуры стран Азиатско-Тихоокеанского региона и диктуют обучающимся необходимость подчинения нормам родной педагогической культуры, оказывают интерферирующее влияние на поведение обучающихся в ситуациях межкультурного взаимодействия на этапе предвузовской подготовки, тем самым обуславливают возникновение психолого-педагогических барьеров общения в процессе взаимодействия иностранных обучающихся с субъектами образовательного процесса, могут оказывать негативное воздействие на процесс формирования межкультурной компетенции, тем самым препятствовать интеграции иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза.

Решение третьей задачи было связано с выявлением теоретических основ, к которым относятся:

1. Совокупность социокультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов определяют следующее: использование русского языка как средства получения иностранными обучающимися знаний о национально-культурных традициях, норм коммуникативного поведения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса; необходимость учёта национальных особенностей личности иностранного обучающегося при разработке образовательной программы на этапе предвузовской подготовки; доминирующий стиль педагогического общения, способствующего развитию необходимых для формирования межкультурной компетенции качеств личности иностранного обучающегося (языковой активности и открытости).

2. Закономерности формирования межкультурной компетенции: закономерность межкультурного взаимодействия, закономерность межкультурного взаимопонимания и коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса. Закономерности в процессе актуализации имеют ряд особенностей, в ряду которых культурно-специфические особенности коммуникации (речевой этикет, формы невербальной коммуникации, стереотипы национального поведения) субъектов образовательного процесса; качества, характеризующие активность личности коммуниканта в использовании языковых средств неродного языка. Данные особенности обусловлены национальным менталитетом коммуникантов. В процессе формирования межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки необходимо учитывать специфику целевой аудитории, обусловленную национальным менталитетом обучающихся.

3. Теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции представлены четырёхкомпонентной моделью, включающей целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты; целью является формирование межкультурной компетенции; содержательный компонент

характеризует критерии отбора содержания; организационный компонент характеризует этапы, технологии, формы, методы формирования межкультурной компетенции; оценочно-результативный компонент характеризует формы, объекты контроля и критерии оценки совокупность социокультурного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов; закономерности образовательного процесса (межкультурное взаимодействие, межкультурное взаимопонимание, коммуникативное поведение) организации образовательного процесса, теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции.

В процессе решения четвёртой задачи была разработана модель, направленная на формирование межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки и включающая следующие компоненты: целевой, сформулированный на основе определения дефицита компетенций у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки; содержательный, представленный в виде программы поэтапного овладения иностранными обучающимися русским языком; организационный, включающий этапы интеграции и технологии реализации; оценочно-результативный, состоящий из диагностики уровня готовности к межкультурному взаимодействию и уровня способности к межкультурной компетенции на русском языке.

Проведённое диссертационное исследование подтверждает результативность апробации разработанной модели формирования межкультурной компетенции у обучающихся из стран АТР на этапе предвузовской подготовки. Однако это не исчерпывает изучение затронутых вопросов, и оно может быть продолжено в области выявления условий, поиска и разработке новых технологий, расширения сетевого взаимодействия в целях интеграции иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза.

I. Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки РФ

1. Шевелёва С.И. Учёт национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному [Текст] / С.И.Шевелёва // Вестник Томского государственного педагогического университета, № 12. – Томск – 2010. – С. 115–118.

2. Шевелёва С.И. Минимизация психологических барьеров при обучении русскому языку как иностранному: методический аспект [Текст] / С.И. Шевелёва, Л.А. Сивицкая // Вестник Бурятского государственного университета, №1.2 – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского университета, 2012. – С. 103–109.

3. Шевелёва С.И. Барьеры общения на этапе предвузовской подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона: социокультурный аспект [Текст] / С.И. Шевелёва, Л.А. Сивицкая // Вестник Бурятского государственного университета, №1 – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского университета, 2013. – С. 209–213.

4. Шевелёва С.И. Модель формирования основ межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки [Электронный ресурс] / С.И. Шевелёва // Современные проблемы науки и образования. 2015. – №4. Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/127-20584>

5. Шевелёва С.И. Теоретические аспекты развития межкультурной компетенции иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки [Текст] / С.И. Шевелёва //Фундаментальные исследования. 2015. – №2-27. С.6133-6138.

II. Публикации в зарубежных изданиях

6. Шевелёва С.И. Учёт менталитета и индивидуальных особенностей иностранных студентов из стран АТР на примере программы предвузовской подготовки в Томском политехническом университете [Текст] / С.И. Шевелёва // Язык – Культура – Коммуникация. – Китайская народная Республика, Ханчжоу: Изд-во Ханчжоуского университета, 2007. – С. 413–415.

7. Шевелёва С.И. Повышение эффективности адаптации иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки [Текст] / С.И. Шевелёва // «Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach»: сборник докладов международной научно-методической конференции «Обучение русскому языку студентов филологических и нефилологических факультетов вузов». – Польша, Люблин: Изд-во ун-та Марии Кюри-Склодовской, 2013. – С. 381-386.

8. Svetlana Sheveleva. MINIMIZING COMMUCATION BARRIERS OF STUDENTS FROM THE ASIAN-PACIFIC REGION FOR TRAINING IN RUSSIA / Svetlana Sheveleva, Lyudmila Sivitskaya, Evgeniya Frantsuzskaya // INNODUCT-13 “New changes in technology and innovations”. – Valencia, 2013. – p. 18-25

9. Svetlana Sheveleva. Adaptation of students in the system of higher professional education in Russia: Tomsk Polytechnic University experience / Svetlana Sheveleva, Evgeniya Frantsuzskaya, Assoc. Prof. Lyudmila Sivitskaya // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conferences on SOTIAL SCIENCES and ARTS. – Bulgaria: STEF92 Technology Ltd., I “Andrey Lyapchev” Blvd., 2014. – p. 59-67.

III. Научные статьи, труды международных и всероссийских симпозиумов и конференций

10. Шевелёва С.И. Актуальные проблемы осуществления коммуникативной функции русского языка студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона [Текст] / С.И. Шевелёва // Успехи современного естествознания. Ежемесячный научный журнал, № 5, 2007. – С. 81–83.

11. Шевелёва С.И. Условия оптимизации коммуникативных умений и навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному // Языковое образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного ун-та, 2007. – С. 264–266.

12. Шевелёва С.И. Межкультурная коммуникация в поликультурных группах иностранных студентов: Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей // Материалы VII российской научно-практической конференции – конкурса преподавателей, аспирантов, студентов вузов и учащихся старших классов альтернативных учебных заведений в 2 ч. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2007. – Ч.2. – С.104–106.

13. Шевелёва С.И. Игра как средство интенсификации обучения русскому языку как иностранному [Текст] / С.И. Шевелёва // Актуальные проблемы обучения культуре русской речи, методике преподавания русского языка и дисциплинам специализации: Тезисы докладов и статьи V международной научно-практической конференции – Нижний Новгород: НГПУ, 2007. – С. 347–348.

14. Шевелёва С.И. Психологический портрет студентов из стран АТР [Текст] / С.И. Шевелёва // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара, Том 2 – Томск: Изд-во ТПУ – 2008.– С. 171–177.

15. Шевелёва С.И. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона [Текст] / С.И. Шевелёва // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сборник статей VII Международной научно-практической конференции в 2 ч. / под ред. Н.А. Качалова (Часть 2) – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – С.197 – 203.

16. Шевелёва С.И. Русский язык как иностранный в контексте глобализации российского образования [Текст] / С.И. Шевелёва //

Прикладная филология: идеи, концепции, проекты: сборник трудов VII Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 2/ под ред. С.А. Песоцкой; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – С. 146–149.

17. Шевелёва С.И. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному с учётом национальной специфики обучающихся [Текст] / С.И. Шевелёва // Молодой учёный. Ежемесячный научный журнал, №10 (21), 2010. – С. 314–316.

18. Шевелёва С.И. Особенности педагогического общения в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона) [Текст] / С.И. Шевелёва // Лингвогуманитарное образование в пространстве технического вуза: Сборник трудов Международной заочной научно-методической конференции. / под. ред. Ю.Ю.Ковалевой. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – С. 227–233.

19. Шевелёва С.И. Преодоление психологических барьеров в учебной деятельности при обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / С.И. Шевелёва, Л.А.Сивицкая // Вестник науки Сибири: электронный научный журнал. – том 2, №1 (2012). – С. 316–320.

20. Шевелёва С.И. Психологические барьеры, возникающие в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона [Текст] / С.И. Шевелёва // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: сборник трудов научно-методической конференции. – Томск, Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – С. 245-247.

21. Шевелёва С.И. Минимизация психолого-педагогических барьеров общения в процессе обучения студентов из стран АТР [Текст] / С.И. Шевелёва // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: материалы I международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2013. – С. 246-249.

22. Шевелёва С.И. Минимизация психологических барьеров посредством применения технологии развития критического мышления через чтение и письмо (на примере обучающихся из стран АТР) [Текст] / С.И. Шевелёва // сборник докладов всероссийской научно-практической конференции «Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика». – М.: Изд-во РУДН, 2014. – С. 277-280.

23. Шевелёва С.И. Формирование основ межкультурной компетенции на этапе предвузовской подготовки [Текст] / С.И. Шевелёва // сборник научных трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х ч / под. ред. Н.А.Качалова; Томский политехнический университет. – Ч. I – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – С. 190-193.

24. Шевелёва С. И. Развитие речевой активности иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки [Электронный ресурс] / С.И. Шевелёва, Л.А.Пономарева // Вестник науки Сибири: электронный научный журнал. – 2015. – №15: Спецвыпуск. – С. 209-212.

25. Шевелёва С.И. Педагогическое общение как фактор адаптации иностранных обучающихся к образовательной среде российского вуза [Текст] / С.И. Шевелёва // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №5-4. – С. 680-683.

IV. Учебно-методические работы

26. Шевелёва С.И. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие [Текст] / Е.В. Михалёва, А.К. Майер, А.А. Фрицлер, Л.И. Ярица, С.И. Шевелёва, А.С. Рустамова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 378 с.

27. Шевелёва С.И. Полный вперёд! Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Технический профиль: учебно-методическое пособие Ч.2. Язык физики [Текст] / С.И. Шевелёва. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 80 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева Ю.С. Модель формирования межкультурной компетенции будущих менеджеров в процессе обучения иностранного языка в вузе / Ю.С. Агаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. – № 2 (20). – С. 16–20.
2. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Акишина А.А. Учимся учить [Текст] / А.А. Акишина, О.Е. Каган – М: Русский язык: Курсы, 2001. – 256 с.
4. Алексеева М.П. Формирование межкультурной компетенции у учащихся девятого класса якутской школы на основе телекоммуникационных проектов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / М.П. Алексеева. – СПб, 2005. – 196 с.
5. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н.И. Алмазова. – СПб, 2003. – 446 с.
6. Андреева-Сюссен И.Л. Другому как понять тебя?.. Обучение русскому языку в перспективе взаимодействия родной и изучаемой культур [Текст] / И.Л. Андреева–Сюссен // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 2. – С. 20–25.
7. Анштейн В. Преподаватель и студент (практика общения) // Высшее образование в России [Текст] / В. Анштейн – 1998. – № 2. – С. 51–58.
8. Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг [Текст] / А.Л.Арефьев. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 700 с.
9. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально–психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов [Текст] / Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова. – СПб.: Изд–во СПбГПУ, 2003. – 160 с.
10. Афонасенко Е. Особенности этнического самосознания современных китайцев [Текст] / Е. Афонасенко // Развитие личности, 2004. – №1. – С.131–

143.

11. Байденко А. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / А. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №. – С. 3-13.

12. Барвенко О.Г. Обучение иностранному языку взрослых : дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 [Текст] / О.Г. Барвенко. – Ставрополь, 2004. – 187 с.

13. Батанина Н.А. Выявление проблем адаптации иностранных студентов путём анкетирования [Текст] / Н.А. Батанина // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российской вузе: теоретические и прикладные аспекты. Том 2. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – С. 22–25.

14. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Текст] / В.С. Безрукова // Екатеринбург, 2000. – 937 с.

15. Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории: на материале ошибок китайских студентов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст] / Е.В. Беляева. – Красноярск, 2004. – 188 с.

16. Беляева Е.В. Психолингвистические трудности при обучении РКИ в китайской аудитории [Текст] / Е.В. Беляева // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей / Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 20–25.

17. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ [Текст] / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПИ, 1997. – 147с.

18. Бердникова З.А. Компетентностный подход в образовании: понятия и содержание [Текст] / З.А. Бердникова, Е.Е. Колодий // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – №19 (273). – С. 12-16.

19. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: 1995.

20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Педагогика, 1989. – 192 с.
21. Бибикова Э.В.. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у будущих экологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Э.В. Бибикова. – Майкоп, 2006. – 179 с.
22. Бим–Бад Б.Н. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.Н. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
23. Бобрышева И.Е. Культурно–типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике русского языка как иностранного: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 [Текст] / И.Е. Бобрышева. – Москва, 2004. – 46 с.
24. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая) [Текст] / И.Е. Бобрышева. – М.: Компания Спутник +, 2001 – 113 с.
25. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / М.В. Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
26. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10.
27. Боровская Е.Н. Система образования с китайской спецификой [Текст] / Е.Н. Боровская // Народное образование. – 2003. – №7. – С. 38–45.
28. Боровская Е.Н. Системные принципы реформирования: китайский урок [Текст] / Е.Н. Боровская // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 109–113.
29. Боровская Е.Н. Тенденции развития образования КНР до 2020 г. [Текст] / Е.Н. Боровская // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 108–119.
30. Брезгина О.В. Формирование компетенций межкультурного общения (на примере преподавания иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О.В. Брезгина. – Москва, 2005. – 150 с.
31. Брылева В.А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального

- факультета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / В.А. Брылева. – Волгоград, 2007. – 229 с.
32. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие [Текст] / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
33. Быкова О.П. О взаимной аккультурации преподавателя РКИ и учащихся в эпоху глобализации [Текст] / О.П. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2008. – №3. – С. 79-86.
34. Ваганова О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике: учебное пособие [Текст] / О.И. Ваганова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 92 с.
35. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии [Текст] / В.Н. Вагнер // Русский язык за рубежом. – 1988. – №1. – С.70–75.
36. Васильев Л.С. История Востока: Учебник для вузов [Текст] / Л.С. Васильев. – М.: Высшая школа, 2003. – 512 с.
37. Васильев Л.С. Культы, религии, традиции в Китае [Текст] / Л.С. Васильев. – М.: Восточная литература, 2001. – 488 с.
38. Васильев Л.С. Проблема генезиса китайской мысли: формирование основ мировоззрения и менталитета [Текст] / Л.С. Васильев. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989. – 309с.
39. Васильева Г.М. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей [Текст] / Г.М. Васильева, Л.И. Харченкова // Педагогический журнал. 2012. – №2-3. – С. 51–63.
40. Васильева М.С., Намсараев С.Д., Конфуцианские идеи в народной педагогике китайцев [Текст] / М.С. Васильева, С.Д. Намсараев // Вестник БГУ. – Изд-во Бурятского государственного университета. – 2012. – №1.2 – С. 92–98.
41. Вербицкий А.А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О. Ларионова // Вестник

высшей школы. – 2006. – №5. – С. 19-25.

42. Вербицкая Т.И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Т.И. Вербицкая. – Калининград, 2003. – 196 с.

43. Верещагин Е.М. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин. – М.: Русский язык, 1999. – 386 с.

44. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учёбы в России (на примере РУДН) [Текст] / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7 – С. 267– 283.

45. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – Изд-во НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

46. Владимирова Т.Е. Национально-культурное своеобразие русского межличностного дискурса [Текст] / Т.Е. Владимирова // Научный Вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2007. – №116 – С. 60–65.

47. Владимирова Т.Е. Некоторые размышления о китайском языке, «этике» лица и конфуцианских принципах общения [Текст] / Т.Е. Владимирова // Мир русского слова. – 2004. – №3 – С. 48–55.

48. Владимирова Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения [Текст] / Т.Е. Владимирова // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2006. – №102 – С. 69–75.

49. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие [Текст] / Г.Н.Волков. – М.: «Академия», 2000 – 176 с.

50. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А.С. Воронин. – Екатеринбург, 2006. – 150 с.

51. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного

- языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Ю.Л. Вторушина. – М, 2007. – 218 с.
52. Вьетнамская философия нового и новейшего времени: Материалы и исследования [Текст] / ред. В. Г. Бутова (СССР); Ле Ши Тханг (СРВ). — М.: Наука, 1990. – 312 с.
53. Вьюнов Ю.А. Слово о русских (Характер, склад мышления и духовные ценности народа в историческом контексте) [Текст] / Ю.А. Вьюнов. – М.: ИКАР, 2002. – 296 с.
54. Ву Куок Тхай. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов в условиях русской речевой среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Ву Куок Тхай. – Москва, 1998. – 222 с.
55. Ву Тиен Зунг. Формирование умений изучающего чтения на русском языке у вьетнамских студентов-нефилологов: начальный и средний этапы обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Ву Тиен Зунг. – Москва, 2004. – 180 с.
56. Вэй Син. Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Вэй Син. – Воронеж, 2003. – 201 с.
57. Гаджиева Н.Ю. Формирование основ лингвистической компетенции учащихся начальных классов многонациональной школы: английский язык, лакский состав учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н.Ю. Гаджиева. – Ставрополь, 2010. – 195 с.
58. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти, 2003. – 192 с.
59. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
60. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки [Текст] / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. 2012. – №5. – С. 2–11.

61. Гамезо М.В. Словарь по педагогической психологии [Текст] / М.В.Гамезо. – 2001.
62. Германова Н.Н. Национальный менталитет в призме речевого этикета [Текст] / Н.Н. Германова // Россия и запад: диалог культур: материалы международной конференции. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 298–304.
63. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций: учебное пособие [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
64. Голикова Т.А. Менталитет как система стереотипов речевого коллектива [Текст] / Т.А. Голикова // Язык. Человек. Картина мира. Ч.1. – Омск, 2000. – С. 18–21.
65. Голикова Т.А. Стереотип как этнически и культурологически обусловленный компонент менталитета [Текст] / Т.А. Голикова // Мир языка и межкультурная коммуникация: материалы международной научно-практической конференции в 2-х ч. Ч. 1. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – С. 80–87.
66. Горляков П.Ю. Понятие «компетентность» и «компетенция» в профессионально-ориентированном иноязычном образовании [Текст] / П.Ю. Горляков // Учёные записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2010. – № 3 (37). – С. 137–144
67. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы [Текст] / М.И.Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
68. Грановская Р.М. Элементы практической психологии [Текст] / Р.М. Грановская. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 564 с.
69. Грановская Р.М. Творчество и преодоления стереотипов [Текст] / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб.: OMS, 1994, – 175 с.
70. Гребенюк О.С. Терминологический словарь «Педагогические технологии» [Текст] / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, 1999
71. Григорьева Н.Н. Формирование межкультурной компетенции

- старшекласников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Н.Н. Григорьева. – Казань, 2004. – 216 с.
72. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов [Текст] / Т.Г.Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., 2003
73. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н.М. Губина. – Москва, 2004. – 226 с.
74. Гудзенко А.И. Русский менталитет / А.И.Гудзенко. – М.: Изд-во ПАИМС, 2001. – 240 с.
75. Гуревич П.С. Культурология: учебное пособие. – М.: Изд-во Проект, 2003. – 336 с.
76. Дацышен В.Г. Новая история Китая: учебное пособие [Текст] / В.Г. Дацышен; Гос.пед.ун-т. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та, 2003. – 299 с.
77. Дворак Е.В. Педагогические условия становления социокультурной компетенции студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Е.В. Дворак. – Иркутск, 2006. – 196 с.
78. Девятов А. Китайский прорыв и уроки для России [Текст] / А. Девятов, М. Мартиросян. – М.: Вече, 2002. – 399 с.
79. Девятов А. Пять нет китайской психологии [Текст] / А.Девятов // Служба кадров. – 2003. – №2. – С. 72–77.
80. Деопик Д.В. Вьетнам: история, традиции, современность [Текст] / Д.В. Деопик; Институт практического востоковедения. – М.: Восточная литература, 2002. – 551 с.
81. Доменак Ж. –Л. Семейные отношения в Китае: пер. с фр. [Текст] / Ж. –Л. Доменак, Х. Шанмин. – М.: Наука, 1991. – 215 с.
82. Дробышева Е.Э. Краткий словарь терминов и понятий курса культурологии: учебное пособие. – Владивосток, 2000. – 37 с.
83. Дрокина С.В. Технология педагогического общения [Текст] / С.В.

Дрокина. – Тольятти: ТГУ, 2003. – 43с.

84. Дружинский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития [Текст] / А.Н. Дружинский // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 93–95.

85. Друзь А.В. Учёт национальных методических традиций в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях русской языковой среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / А.В. Друзь – М., 1992

86. Ду Гуйчжи. Некоторые особенности обучения русскому языку в китайской аудитории в свете психолингвистики [Текст] / Ду Гуйджи // Русский язык за рубежом. 2011. – №4. – С. 40–42.

87. Дун Ялин. Учебный диалог в преподавании РКИ китайским студентам [Текст] / Дун Ялин // Русский язык за рубежом. 2002. – №2. – С. 70–73.

88. Душков Б.А. Психология типов личности, народов и эпох [Текст] / Б.А. Душков. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 736 с.

89. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе иноязычному общению: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.

90. Еремина В.В., Еремина О.С. Создание основ культурологической компетенции иностранных студентов (довузовский этап обучения) [Текст] / В.В Еремина, О.С. Еремина // Известия Волгоградского технического университета. – 2014. – Т.16. № 5 (132). – С. 86–89.

91. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Е.П. Желтова. – Магнитогорск, 2005. – 228 с.

92. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

93. Загревская А.И., Загревский О.И. О сущностных характеристиках понятий «компетентность» и «компетенция» [Текст] / А.И. Загревская, О.И. Загревский // Динамика систем, механизмов и машин. 2014. – № 6. – С. 118–

120.

94. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приёмы / С.И. Заир-Бек // Директор школы, 2005, №4, с.66-72

95. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 [Текст] / Е.В. Залюбовская. – Москва, 1984. – 193 с.

96. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.22-28.

97. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с.

98. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №4. – С. 20-27.

99. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

100. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 220 с.

101. Зыкова Н.Ю. Методы математической обработки данных [Текст] / Н.Ю. Зыкова, О.С. Лапкина, Ю.Г. Хлоповских. – Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 84с.

102. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе [Текст] / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб, 1993. – 61 с.

103. Иевлева З.Н. Начальный этап обучения русскому как иностранному: цели и содержание [Текст] / З.Н. Иевлева // Русский язык за рубежом. – 1985.

– №4.

104. Игры. Обучение, тренинг, досуг [Текст] / Под ред. В.В.Петрусинского. Книга 5. Педагогические игры. Москва, 1994.

105. Из истории философской и общественно-политической мысли стран Центральной и Восточной Азии: сборник статей [Текст] / Под ред. Л.Е. Янгутова. – Улан–Удэ: БНЦ СО РАН, 1995. – 143 с.

106. История Вьетнама: пер. с вьет. [Текст] – М.: Наука, 1983. – 302 с.

107. История Китая: учебник для вузов [Текст] / Под ред. А. В. Меликсетова. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 736 с.

108. Кабытова В.И. Психологические и психолингвистические особенности обучения русскому языку китайских учащихся [Текст] / В.И. Кабытова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей / Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2006. – С.71–77.

109. Казакова О.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов (на примере иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О.В. Казакова. – Нижний Новгород, 2007. – 165 с.

110. Камардина О.Л. К вопросу о взаимоотношении параметров, определяющих дидактическую адаптацию [Текст] / О.Л. Камардина, О.В. Корчагина // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Вып. 2. Воронеж: Воронежский университет, 1998. – С. 71-74.

111. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан–Калик – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

112. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Текст] / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин – СПб.: Златоуст, 2006 – 272 с.

113. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев [Текст] / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин - М.: Русский язык,

1987. – 230 с.

114. Касогян А.С. Категориальная база компетентностного подхода в образовании [Текст] / А.С. Касогян // Наука и современность. 2011. – № 8-1. – С. 245–249.

115. Касьянова К. О русском национальном характере [Текст] / К. Касьянова. – М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2003. – 560 с.

116. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.

117. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

118. Клепиков В.З. Современный Китай [Текст] / В.З. Клепиков // Педагогика. – 2002. – №5. – С. 92-98.

119. Кнап Жига Роберт. Межкультурная интерференция в обучении русскому языку студентов Пермского государственного университета [Текст] / Роберт Кнап Жига, И.Н. Щукина // Русский язык в Азии: современное состояние и тенденции распространения: материалы Форума русистов Азии и Конгресса МонАПРЯЛ. – Улан-Батор, 2007, С. 69 – 76.

120. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

121. Колова С.М. Формирование социокультурной компетенции будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / С.М. Колова. – Челябинск, 2002. – 190 с.

122. Комарова А.Н. Использование особенностей китайского менталитета при обучении китайцев русскому языку [Текст] / А.Н. Комарова // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей / Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С.78-80.

123. Компанцева Е.В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Е.В. Компанцева. – Ставрополь, 2006. – 191 с.
124. Конфуцианство в Китае: Проблемы теории и практики: сборник статей [Текст] / АН СССР, Институт Востоковедения, – М.: Наука, 1982. – 264 с.
125. Копытько С.В. Педагогические условия коммуникативного развития личности иностранных студентов: на примере студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российском вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / С.В. Копытько. – Хабаровск, 2007. – 290с.
126. Костомаров В.Г. Роль русского языка в диалоге культур [Текст] / В.Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1994. – №5–6. – С. 9-11.
127. Костомаров В.Г. Роль русского языка в межкультурной коммуникации [Текст] / В.Г. Костомаров // Русский язык и литература как средство межкультурного диалога: сборник статей. Улан–Батор, 2002. – С. 229–233.
128. Костомаров В.Г. Русский язык в современном диалоге культур [Текст] / В.Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1999. – №4. – С. 77–85.
129. Коротких Ю.Ю. Дидактические условия формирования межкультурной компетенции [Текст] / Ю.Ю. Коротких // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. – № 67. – С. 387–389.
130. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / М.Г.Корочкина. – Таганрог, 2000. – 178 с.
131. Кравцова М.Е. История культуры Китая: учебное пособие [Текст] / М. Е. Кравцова. – СПб.: Лань, 1999 – 416 с.
132. Краткий словарь современной педагогики [Текст] / Под. ред. Л.Н. Юмсуновой. – Улан–Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.
133. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения [Текст] /

- В.Г. Крысько – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 448с.
134. Кукушкин Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология [Текст] / Л.Д. Кукушкин, Л.Д. Столяренко – Ростов-на -Дону, 2000. – 534 с.
135. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме [Текст] / Л.В. Куликова. – Красноярск, 2006. – 392 с.
136. Кульпин Э.С. Человек и природа в Китае [Текст] / Э.С. Кульпин. – М.: Наука, 1990 – 245 с.
137. Культура стран Азиатско-Тихоокеанского региона: Хрестоматия – практикум [Текст] / Томский политехнический университет; сост. А.Ю. Соломеин. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 65 с.
138. Куницына В.Н. Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001, – 544 с.
139. Ле Дык Тху. Национальная языковая личность в сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом описании: на материале русской и вьетнамской культур: автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01 [Текст] / Ле Дык Тху. – Москва, 2003. – 40 с.
140. Ле Дык Тху. Некоторые особенности вьетнамского речевого этикета в сопоставлении с русским [Текст] / Ле Дык Тху // Русский язык за рубежом. – 2003. – №1. – С. 106 –107.
141. Леонтьев А.А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / Под ред. А.А. Миролубова, Э.Ю. Сосенко. – М., 1976 – С. 23– 31.
142. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
143. Ли Вэньган. Профессиональная подготовка студентов по русскому языку: (на примере Цзилиньского университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Ли Вэньган. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 21 с.
144. Личность в традиционном Китае: Сборник статей [Текст] / Российская академия наук (РАН), Институт востоковедения (ИВ). – М.: Наука:

Восточная литература, 1992. – 372 с.

145. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореферат ... канд. социолог. наук: 22.00.04 [Текст] / Тьерри Лондаджим. – Н.Новгород, 2012 – 25 с.

146. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 181 с.

147. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 319 с.

148. Лю Вэньцюань. Педагогические подходы к организации образования в России и Китае: сравнительный анализ: автореферат дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Лю Вэньцюань. – Иркутск, 2012. – 24 с.

149. Лю Гуанчжунь. Сопоставительное описание русских и китайских жестов при речевом общении [Текст] // Русский язык за рубежом. – 1993. – № 1. С. 48–53.

150. Лю Ли. Фонетическая структура русского слова в преподавании русского языка китайцам: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст] / Лю Ли. – Москва, 2004. – 18 с.

151. Лю Чжимэй. Гендерные различия в русском обращении с позиции китайца [Текст] / Лю Чжимэй // Язык – культура – коммуникация: материалы международной конференции. – Ханчжоу. – 2007. – С.252–256.

152. Маликова И.А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» [Текст] / И.А. Маликова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: Электронный научный журнал. 2010. – № 1. – С. 90–98.

153. Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки [Текст] / М.П. Манаенкова // Социально-экономические явления и процессы. 2014. – № 3 (61). – С. 205–208.

154. Марченко М.Н. Менталитет: широкий и узкий план рассмотрения [Текст] / М.Н. Марченко. – Ижевск, 1994. – 128 с.

155. Маслюк Л.П. Межкультурная коммуникация в процессе обучения

- иностранному языку [Текст] / Л.П. Маслюк // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы всероссийского семинара. Том 1. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – С. 253–259.
156. Малявин В.В. Китайская цивилизация [Текст] / В.В. Малявин. – М.: Астрель, 2000. – 632 с.
157. Маховер К. Проективный рисунок человека [Текст] / Карен Маховер. – М.: Изд-во «Смысл», 2006 – 74 с.
158. Мельникова А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А.А. Мельникова. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
159. Мельникова Д.С.
160. Мельникова Е.В. Культура и традиции народов мира (этнопсихологический аспект) [Текст] / Е.В. Мельникова. – М.: Диалог культур, 2006. – 303 с.
161. Ментальность россиян (специфика сознания больших групп населения России) [Текст]. – М.: РАО «Имидж-контакт», 1997. – 477 с.
162. Меркулова Т.А. Формирование межкультурной компетенции в профессиональной подготовке иностранных студентов вузов культуры и искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Т.А. Меркулова. – Москва, 2011. – 197 с.
163. Мивако Ито. Как «пробудить» японского студента? (анализ развития личности в процессе обучения речевой деятельности) [Текст] / Мивако Ито // Русский язык за рубежом. – 2004. – №3. – С. 22–28.
164. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в свете интернационализации образования [Текст] / С.К. Милославская // Мир русского слова. – 2001. – №4. – С. 56–59.
165. Миронова И.А. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному

общению: дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 [Текст] / И.А. Миронова. – СПб, 2008. – 217 с.

166. Митрофанова О.Д. Языковой барьер – препятствие в диалоге культур [Текст] / О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1994. – №5–6. – С. 24-28.

167. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.

168. Михайлычев Е.А. Математические методы в педагогическом исследовании [Текст] / Е.А. Михайлычева, Б.Е. Механцев – Издательство: Высшая школа, 2008. – 196 с.

169. Мифтахутдинова Т.В. Педагогические условия формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов [Текст] / Т.В. Мифтахутдинова // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. – №3-4 (46-47). – С. 99-105.

170. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании [Текст] / Т.Б. Михеева // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. – № 5. – С. 110–114.

171. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времён до наших дней: Учебное пособие [Текст] / Л.Н. Модзалевский; Российская академия образования; Санкт-Петербургский государственный университет; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет»; под ред. В.П. Сальникова и М.В. Захарченко. – СПб.: Алатейя, 2000. – 429 с.

172. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 [Текст] / В.В. Молчановский. – Москва, 1999. – 412 с.

173. Морозова В.С. Динамика ценностных ориентаций модернизирующегося китайского общества: автореферат дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 [Текст] / В.С. Морозова. – Чита, 2007. – 22 с.
174. Мосалова А.И. Методическая модель формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов экономического профиля [Текст]/ А.И. Мосалова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. – № 14 (132). – С. 89–96.
175. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (РКИ, начальный этап) [Текст] / Л.В. Московкин. – СПб.: СМИО Пресс, 1999. – 160 с.
176. Муратов А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / А. Ю. Муратов. – Барнаул, 2005. – 213 с.
177. Набивачева Е. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе [Текст] / Е. Набивачева // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 89–92.
178. Накамура Х. Способы мышления восточных людей: Индия, Китай, Тибет и Япония [Текст] / Х. Накамура – 712с.
179. Нгуен Ван Хиен. Обучение письменной речи на русском языке в процессе профессионально-педагогической подготовки вьетнамских студентов филологов: Продвинутый этап: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Нгуен Ван Хиен. – Москва, 2000. – 189 с.
180. Нгуен Нгок Ха. Система грамматических упражнений для обучения русскому языку вьетнамских студентов технического института на продвинутом этапе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Нгуен Нгок Ха. – Москва, 2003. – 223с.
181. Нгуен Тхи Донг. Реформирование высшего образования Вьетнама [Текст] / Нгуен Тхи Донг // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 95–99.
182. Нгуен Тхи Тхань Там. О некоторых особенностях речевого этикета во

вьетнамском языке [Текст] / Нгуен Тхи Тхань Там // Актуальные проблемы обучения культуре русской речи, методике преподавания русского языка и дисциплинам специализации. – Н.Новгород: НГПУ, 2007. – С. 198–200.

183. Нгуен Тхи Фыонг Лиен. Методика обучения устному взаимодействию на краткосрочных курсах русского языка во Вьетнаме: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Нгуен Тхи Фыонг Лиен. – Москва, 2007. – 21 с.

184. Нгуен Тхи Чам Ань. Личностная адаптация студентов психологов к вузовскому образованию: на примере российских и вьетнамских студентов: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 [Текст] / Нгуен Тхи Чам Ань. – Воронеж, 2009. – 182 с.

185. Немченко Ю.Н. Развитие межкультурной компетенции финских учащихся при изучении русского языка как иностранного на базовом уровне [Текст] / Ю.Н. Немченко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. – №4. – С. 157–160.

186. Новокшонова Г.А. Словарь социального педагога [Текст] / Г.А. Новокшонова. – Пермь, 2000.

187. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под. ред. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

188. Одинокая М.А. Формирование основ когнитивной и коммуникативной компетенций средствами иностранного языка в условиях самостоятельной работы студентов технического вуза [Текст] / М.А. Одинокая // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 4 (208). – С. 192–196.

189. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 7 [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 160 с.

190. Олешков М.Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров // М.: Компания

Спутник +, 2006. – 191 с.

191. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 [Текст] / Л.П. Павлова. – Ставрополь, 2004. – 176 с.

192. Павловская А.В. Этнические стереотипы и проблемы общения культур [Текст] / А.В. Павловская // Россия и Запад: диалог культур. (Материалы 2-й международной конференции 28-30 ноября 1995г.). М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 428–441.

193. Панфилова Т.В., Человек в мировоззрении Востока [Текст] / Т.В. Панфилова. – М.: Знание, 1991. – 64 с.

194. Парыгин Б.Д. Анатомия общения [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 301 с.

195. Парфёнова С.О., Потехина Е.А. Анализ проблемы формирования у учащихся начальной школы основ межкультурной компетенции [Текст] / С.О. Парфёнова, Е.А. Потехина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов «Грамота». – 2012. – № 1 (12). – С. 118–121.

196. Парфёнова С.О., Потехина Е.А. Ситуативный подход в формировании основ межкультурной компетенции в процессе обучения младших школьников английскому языку [Текст] / С.О. Парфёнова, Е.А. Потехина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов «Грамота». – 2012. – № 5 (60). – С. 105–107.

197. Пассов Е.И. Диалог культур: Социальный и образовательный аспекты [Текст] / Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – №2. – С. 13–17.

198. Пенчева А. Коммуникация на русском языке в межкультурной среде и проблемы обучения РКИ [Текст] / А. Пенчева // Русский язык за рубежом. – 2007. – №6. – С. 21–23.

199. Переходько И.В. Формирование межкультурной компетенции студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / И.В. Переходько. – Оренбург, 2005. – 207 с.

200. Плаксий С. О конкурентноспособности российских вузов и

«гамбургском счёте» [Текст] / С. Плаксий // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 1. – С. 3–13.

201. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза [Текст] / М.В. Плеханова // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 7(10). – С. 62-67.

202. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Л.А. Поварницына. – Москва, 1987. – 20 с.

203. Поленова А.Ю. Формирование социокультурной компетенции учащейся молодёжи средствами письменной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 [Текст] / А.Ю. Поленова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 194 с.

204. Практическая психология для преподавателей [Текст] / рук. кол. М.К. Тутушкина – М.: Филинь, 1997. – 328 с.

205. Присная Л.Л. Профессионально–ориентированное обучение фонетике китайских студентов-русистов: включённая форма обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Л.Л. Присная. – М.: 2008. – 22 с.

206. Просверкина И.И. Интенсивные методы обучения русскому языку [Текст] / И.И. Просверкина // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей / Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 119–123.

207. Прохоров Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение [Текст] / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 327 с.

208. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого сознания и их роль в обучении русскому языку иностранцев [Текст] / Ю.Е. Прохоров. М.: ИКАР, 1997 – 223 с.

209. Птицына И.Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01

- [Текст] / И.Ф. Птицына. – Якутск, 2008. – 214 с.
210. Размышления о России и русских: Штрихи к истории русского национального характера. Вып. 1: Далёкие предки I-XVII вв. [Текст] / Сост. С.К. Иванов. – М.: Правда Интернэшнл, 1996. – 464 с.
211. Размышления о России и русских: Штрихи к истории русского национального характера. Вып. 2: «На европейскую дорогу, марш!» XVIII – I четверть XIX вв. [Текст] / Сост. С.К. Иванов. – М.: Правда Интернэшнл, 1996. – 576 с.
212. Расчётина С.А. История и теория социальной педагогики: Монография [Текст] / С.А. Расчётина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 344с.
213. Райкова Л.И. Компетентностный поход в образовании – основа повышения конкурентоспособности выпускника вуза [Текст] / Л.И. Райкова // Известия МГТУ «МАМИ». – 2012. – Т.3. № 2 (14). – С. 302–306.
214. Рахманин О.Б. Из китайских блокнотов. О культуре, традициях, обычаях Китая [Текст] / О.Б. Рахманин. – М.: Наука, 1984. – 120 с.
215. Решке Н.А. Учёт особенностей национального менталитета в процессе обучения русскому языку англоговорящих студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н.А. Решке. – СПб.: 2002. – 300 с.
216. Российский менталитет: психология личности: сознание социальные представления [Текст] // Под ред. К.А. Абульхановой. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 132 с.
217. «Российский статистический ежегодник»: статистический сборник [Текст] – М.: 1999 г.
218. «Российский статистический ежегодник»: статистический сборник [Текст] – М.: 2009 г.
219. «Российский статистический ежегодник»: статистический сборник [Текст] – М.: 2013 г.
220. Романов А.Ю. Проблема коммуникации между поколениями на востоке и на западе [Текст] / А.Ю. Романов // Русский язык в Азии: современное

состояние и тенденции распространения: материалы Форума русистов Азии и Конгресса МонАПРЯЛ. – Улан-Батор, 2007. – С. 38–48.

221. Рубин В.А. Личность и власть в Древнем Китае: Сборник трудов [Текст] / В.А. Рубин. – М.: Восточная литература, 1999 – 383 с.

222. Русские [Текст] / Отв. ред. В. А. Александров и др. – М.: Наука, 1997. – 828 с.

223. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / А.П. Садохин. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.

224. Садохин А.П. Межкультурная компетенция: учебное пособие [Текст] / А. П. Садохин. – М.: 2009. – 278 с.

225. Садохин А.П. Этнология [Текст] / А.П. Садохин. – М.: Гардики, 2000. – 256 с.

226. Садчикова Я.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Я.В. Садчикова. – Пенза, 2009. – 181 с.

227. Санникова С.В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / С.В. Санникова. – Челябинск, 2006. – 221 с.

228. Саярова С.А. Соотношение понятий иноязычная компетенция и иноязычная компетентность [Текст] / С.А. Саярова // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. – № 8. – С. 204–210.

229. Свойкина Л.Ф. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации иностранных студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Л.Ф. Свойкина. – Белгород, 2005. – 213 с.

230. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с.

231. Сенашенко В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности [Текст] / В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецова, В.С. Кузнецов // Высшее образование в России. 2010. – № 6. – С. 18–23.

232. Сергеева А.В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность

- [Текст] / А.В. Сергеева. – М.: Флинта, 2005. – 320 с.
233. Серякова С.Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике [Текст] / С.Б. Серякова // Совет ректоров. – 2012. – №4. – С.34- 40.
234. Сивицкая Л.А., Митяева А.П. Психологические барьеры в процессе обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Л.А. Сивицкая, А.П. Митяева // Проблемы качества образования: материалы заочной электронной конференции. 2011. URL: <http://www.econf.rae.ru/article/5961> (дата обращения: 25.12.2011)
235. Сидихменов В.Я. Китай: общество и традиции [Текст] / В.Я. Сидихменов. – М.: Наука. 1990. – 64 с.
236. Сикевич З.В. Национальное самосознание русских (социологический очерк) [Текст] / З.В. Сикевич. – М.: Механик, 1996. – 208 с.
237. Сладковский М.И. Китай: Основные проблемы истории, экономики, идеологии [Текст] / М.И. Сладковский. – М.: Мысль, 1978. – 301с.
238. Словарь русского языка: в четырёх томах. Том 1. Под ред. А.П. Евгеньевой. – Москва: Русский язык. – 1985-1988. – Том . А-Й – 696 с.
239. Словарь русского языка: в четырёх томах. Том 2. Под ред. А.П. Евгеньевой. – Москва: Русский язык. – 1985-1988. – Том 2. К-О – 736 с.
240. Смирнова М.С. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции в системе бакалавриата и магистратуры [Текст] / М.С. Смирнова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №1. – С. 81–87.
241. Смышляева Л.Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе: учебное пособие [Текст] / Л.Г. Смышляева, Л.А. Сивицкая. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – 190 с.
242. Сокольчик М.Н. Формирование основ социально-трудовых компетенций [Текст] / М.Н. Сокольчик // Актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук. – Пермь. – 2013. – С. 96–104.
243. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной

- деятельности [Текст] / В.А. Сонин – СПб, 2004 – С. 206-211
244. Стародуб В.В. Содержание обучения русскому языку на подготовительном факультете [Текст] / В.В. Стародуб // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран. – Л., 1991
245. Стернин И.А. Национальное коммуникативное поведение как предмет лингвистического и методического описания [Текст] / И.А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.
246. Страноведение Китая: Учебная хрестоматия [Текст] / Сост.: И.В. Кочергин, В.Ф. Щичко. – М.: Муравей, 1999. – 336 с.
247. Сун Янь Янь. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Сун Янь Янь. – Воронеж, 2008. – 161 с.
248. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 [Текст] / А.И. Сурыгин. – СПб, 2000. – 311 с.
249. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н.А. Сушкова. – Тамбов, 2009. – 175с.
250. Тадтаев Х.Б. Этнос. Нация. Раса: Монография [Текст] / Х.Б. Тадтаев. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2001. – 248 с.
251. Тарбаева Г.М. Методика формирования основ межкультурной коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе обучения бурятскому языку: на материале бурятских народных сказок: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Г.М. Тарбаева. – Улан-Удэ, 2010. – 170 с.
252. Тер-Минасова С. Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ [Текст] / С.Г. Тер-Минасова // Русский язык за рубежом. – 2011. – №4. – С. 93–97.
253. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное

- пособие [Текст] С.Г. Тер–Минасова. – М.: Слово, 2008. – 262 с.
254. Терентьев А.Л. Традиции российского образования и реформы современной школы [Текст] / А.Л. Терентьев // Качество образования. Проблемы и перспективы, – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2007. – С.4–17.
255. Тихомиров С.А. Акмеологический поход к обучению иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки [Текст] / С.А. Тихомиров, Л.А. Марюкова // Международное академическое сотрудничество на рубеже тысячелетий: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – Тверь: ТвГУ, 1999.- С. 105.
256. Тихонов В.К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / В.К. Тихонов. – СПб, 2004. – 227 с.
257. Ткаченко Н.А. Формирование межкультурной компетенции будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Н.А. Ткаченко. – Челябинск, 2011. – 237 с.
258. Ткаченко Т.А. Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] Т.А. Ткаченко. – Саратов, 2005. – 175 с.
259. Томсон М. Восточная философия: пер. с англ. [Текст] / М. Томпсон. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2001. – 384 с.
260. Традиционная культура Китая: Сборник статей [Текст] – М.: Наука, 1983. – 208 с.
261. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) [Текст] // Приказ Министерства образования Российской Федерации №866 от 8 мая 1997 г.
262. Тырхеева Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах: на материале французского языка, начальный этап: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02

- [Текст] / Н.С. Тырхеева. – СПб, 2005. – 258 с.
263. Тюрина Е.А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Москва, 2012 – 23 с.
264. Фридман Л.М. Концепция Личностноориентированного образования [Текст] / Л.М. Фридман // Завуч. 2000. – №8. – С. 77-87
265. Фролова О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О.А. Фролова. – Москва, 2002. – 297 с.
266. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения неродным языкам [Текст] / В. П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 120 с.
267. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков [Текст] / В.П. Фурманова // Россия и Запад: диалог культур. (Материалы 2-й международной конференции 28–30 ноября 1995г.). – М.: МГУ, 1996. – С. 236–242.
268. Фурманова В.П. Философия межкультурного образования и преподавание иностранных языков [Текст] / В.П. Фурманова // Россия и Запад: диалог культур. (Материалы 4-й международной конференции 12–14 января 1998г.). – М.: МГУ, 1998. – С. 474–482.
269. Фурманова В.П. Этнокультурный статус субъекта в межкультурной коммуникации [Текст] / В.П. Фурманова // Россия и Запад: диалог культур. (Материалы 3-й международной конференции 28–30 ноября 1996г.). – М.: МГУ, 1997. – С. 351–352.
270. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа 1989. – 238 с.
271. Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении РКИ [Текст] / Л.И. Харченкова. – СПб.: Сударыня 1994, – 143 с.

272. Харченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Л.И. Харченкова. – СПб., 1997. – 350 с.
273. Христофорова О.Б. Национальные стереотипы коммуникативного поведения [Текст] / О.Б. Христофорова // Язык и этнический конфликт – М.: Генфальф, 2001. – С. 99–114.
274. Худобина О.Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / О.Ф. Худобина. – Волгоград, 2007. – 242 с.
275. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
276. Хэ Синьянь. Специфика преподавания русского языка в Китае и России (сравнительный аспект) [Текст] / Хэ Синьянь // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ им. И.И.Ползунова, 2013. – С. 261–263.
277. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Цао Ян. – Москва, 2004. – 149с.
278. Цзинь Тао. Формирование познавательной стратегии при обучении русскому языку с учётом этнолингвистической специфики китайской аудитории [Текст] / Цзинь Тао // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской народной республики. Международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей / Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2006.
279. Цуй Юн. Образы Китая и России в межкультурной коммуникации: автореферат дис. ... культурологии: 24.00.01 [Текст] / Цуй Юн. – Комсомольскна-на-Амуре, 2011, – 23 с.

280. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения [Текст] / Е.В. Цуканова. – Киев, 1985. – 160 с.
281. Цыгулева М.В. Уточнение понятий «компетенций» и «компетентность» в педагогических исследованиях [Текст] / М.В. Цыгулева // Омский научный вестник. 2010. – № 2 (86). – С. 150–154.
282. Цыкалов Д.В. Методика использования лирического текста как средства формирования межкультурной компетенции студентов 1-2 курса языкового вуза (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Д. В. Цыкалов. – Горно-Алтайск, 2005. – 268 с.
283. Чанышева Г. О коммуникативной компетентности [Текст] / Г. Чанышева // Высшее образование в России. – 2005. – №2, – С.148–151.
284. Чернявская Т.П. Дидактическая адаптация иностранных студентов в советском вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Т.П. Чернявская. – СПб.: 1991. – 18 с.
285. Чжа Сяоянь. Взаимодействие китайской и русской культур [Текст] / Чжа Сяоянь // Русский язык за рубежом. – 2003. – №1. – С. 94–95.
286. Чжан Минь. Особенности китайского речевого этикета в сопоставление с русским [Текст] / Чжан Минь // Русский язык за рубежом. – 2004. – №3. – С. 65–66.
287. Чжао Синь. Отличия в обращении к людям в Китае и России [Текст] / Чжао Синь // Актуальные проблемы обучения культуре русской речи, методике преподавания русского языка и дисциплинам специализации. – Н.Новгород: НГПУ, 2007. – С. 338–340.
288. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Чжао Юйцзян. – Москва, 2007. – 297 с.
289. Чэнь Цзе. Повышение значимости воспитательной системы российского педагогического вуза для социокультурной адаптации китайских студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. [Текст] / Чэнь Цзе. – Тула, 2010. – 156 с.

290. Шаронов И.А. О допустимости резкости в русских стратегиях ведения диалога [Текст] / И.А. Шаронов // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 58–62.
291. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: дис. ... канд. псих. наук [Текст] / И.В. Ширяева. – Ленинград, 1980. – 176 с.
292. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – С. 15-20.
293. Шляпина В.Г. Компетенция и компетентность. Иноязычная компетентность [Текст] / В.Г. Шляпина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. – № 11. – С. 279–284.
294. Шолохов И.А. Психологические особенности адаптации учащейся молодёжи за рубежом: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 [Текст] / И.А. Шолохов. – М.: 2002. – 19 С.
295. Шуманская Е.Г. Диалог в педагогическом общении при обучении русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Е.Г. Шуманская. – Москва, 2006. – 213 с.
296. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
297. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 3 [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2011. – 360 с.
298. Эренгросс Б.А. Культурология: учебник для вузов [Текст] / Б.А. Эренгросс, Р.Г. Апресян, Е.А. Ботвинник. – М.: Оникс, 2007. – 480 с.
299. Юй Цзяминь. Лингвокультурологический аспект обучения китайских студентов этикетным нормам русского речевого поведения [Текст] / Юй Цзяминь // Русский язык за рубежом. – 2011. – №5. – С. 48–54.
300. Ян Бинь. Этнопсихологические особенности темперамента и общительности у китайских и русских студентов: дис. ...канд. псих. наук:

19.00.01 [Текст] / Ян Бинь. – Москва, 2004. – 145 с.

301. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / К. Knapp, А. Knapp-Potthoff // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung.1990. – №1. – S. 83

АВТОРСКИЙ ОПРОСНИК (И. А. ШОЛОХОВ)

Фамилия _____

Имя _____

Возраст _____ год рождения _____

Национальность _____

Учебное заведение в стране пребывания _____

Утверждения	Согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить
1. При общении с русскоговорящими студентами нужно говорит с ними только на языке страны пребывания.			
2. Хотелось бы, чтобы для русских студентов в школьной столовой готовили русские блюда.			
3. В учебном заведении должен быть русскоязычный куратор для русских студентов.			
4. В учебном заведении должна присутствовать литература на русском языке.			
5. Студентам следует самим объединяться в свои национальные организации.			
6. Учебному заведению нет надобности уделять внимание национальным культурным традициям студентов.			
7. Приток русских студентов должен быть ограничен из-за большой массы русскоговорящих, что мешает процессу обучения на иностранном языке.			
8. Поселения русскоговорящих студентов должны быть сконцентрированы, а не разобщены по всей стране (городу).			

9. Нужно запрещать русским студентам говорить на родном языке.			
10. При общении с русскими студентами должен использоваться официальный язык в целях обучения их языку и избежания недопонимания с их стороны.			
11. Иностранцы должны иметь право на выходные во время своих национальных праздников.			
12. Сохранение культурных традиций - это скорее ответственность самих иностранных студентов, нежели обязанность общества.			
13. Иностранцам самим следует заботиться о своих религиозных обрядах.			
14. Развитие сферы услуг для иностранных студентов - это скорее их забота, а не местных властей.			
15. В сфере социального обслуживания к иностранным студентам нужно относиться так же, как и к местным жителям.			
16. Учебные заведения должны предоставлять специальные услуги для иностранных студентов.			
17. Организации, принимающие на работу иностранных студентов, должны иметь общественную поддержку.			
18. По отношению к иностранным студентам общественные нормы должны быть более гибкими.			

Анкета 1. «Барьеры общения» (начало учебного года)

АНКЕТА

Страна _____

Фамилия, имя _____

Возраст _____

С кем Вам было трудно общаться во время обучения на подготовительном отделении (ПО)?

(пронумеруйте в порядке возрастания сложности)

- Вы – администрация (декан, сотрудники отделы ВСП и др.)

- Вы – преподаватели (русского языка, математики и др.)

- Вы - студенты из других стран

- Вы - студенты из вашей родной страны

Продолжение прил.2.

2. Какие из перечисленных проблем общения у Вас были, когда Вы обучались на ПО?

<p>Вы – администрация (декан, сотрудники отделы ВСР и др.)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боялись говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить и не боялись сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боялись говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>	<p>Вы – преподаватели (русского языка, математики и др.)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боялись говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> В нашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить и не боялись сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боялись говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>
<p>Вы – студенты из других стран</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боялись говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить и не боялись сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боялись говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>	<p>Вы - студенты из вашей родной страны</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боялись говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боялись, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знали, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боялись говорить и не боялись сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боялись говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>

Спасибо за ответы!

Текст к занятию на тему «Великие люди России»

Д.И.Менделеев

Есть вещи, без которых человеку трудно жить. Например: календарь, часы, таблица умножения. Такой «таблицей умножения» в химии стала периодическая система химических элементов. Все знают имя её создателя. Это великий русский учёный Д.И.Менделеев.

Д.И.Менделеев родился в 1834 году в сибирском городе Тобольске в семье директора гимназии. Семья Менделеева была очень большая: в семье было 13 детей. Дмитрий был младшим сыном. Его отец был сначала учителем, а потом директором гимназии. Он умер, когда Дмитрий был маленьким. Мать одна воспитывала детей. Она была очень умной, энергичной женщиной. Она научила детей любить труд и помогать друг другу.

Дмитрий был очень способным ребёнком. Он научился читать и писать, когда ему было 5 лет. А когда ему было 15 лет, он уже кончил гимназию. Менделееву нравилась химия, он мечтал стать учителем гимназии, чтобы рассказывать детям о химических элементах.

В 1850 году Менделеев приехал в Петербург и начал учиться в педагогическом институте. Каждый день он занимался в химической лаборатории, ставил опыты, изучал химические вещества. Менделеев был трудолюбивым и поэтому сразу стал одним из лучших студентов в институте. В 1855 году он окончил институт с золотой медалью.

После окончания института Менделеев работал учителем в Одессе, но уже твёрдо решил стать учёным. В 1856 году он вернулся в Петербург, чтобы серьёзно заниматься химией. Менделеев писал научные работы, преподавал в Петербургском университете. Не только студенты, но и многие образованные люди Петербурга приходили слушать его лекции. Его учебники «Органическая химия» и «Основы химии» были широко известны не только в России, но и других странах. В 1869 году учёный

Продолжение прил.3.

сделал великое открытие – он систематизировал известные в то время химические элементы.

Биографы рассказывают, что периодическая система ему приснилась. Всю ночь учёный много работал, думал, анализировал и заснул только утром. Во сне он увидел таблицу, а когда проснулся, сразу же записал её. Это, конечно, было не случайно.

Более 10 лет Менделеев упорно работал, пытался систематизировать химические элементы и, наконец, понял: атомный вес определяет химические свойства вещества. Он расположил химические элементы в порядке возрастания атомного веса.

Не все учёные сразу поняли огромное значение этой системы. Одни считали, что она помогает человеку только лучше запомнить элементы, как таблица умножения помогает человеку только лучше считать. Но Д.И.Менделеев доказал, что на основе этой системы можно открывать новые неизвестные химические элементы. Для них он оставил свободные места в таблице. Он даже описал свойства некоторых неизвестных элементов. И действительно, потом на основе периодического закона учёные открыли много химических элементов.

«Труд – есть радость жизни»,- говорил Д.И. Менделеев. Жить – значит узнавать новое, мечтать, работать. Всю жизнь он много работал. Его научные интересы были широки. Он занимался проблемами физики, изучал земную атмосферу, много сделал для науки о точных измерениях, занимался проблемами Арктики, проблемами сельского хозяйства... Но самое главное дело его жизни – это открытие периодического закона и создание периодической системы химических элементов, которая сейчас носит его имя. На основе этого закона современные учёные открыли немало новых химических элементов и создали несколько искусственных элементов. Один из них, которое занимает 101 место в таблице, назвали «менделевий».

Продолжение прил.3.

В 1907 году учёный умер, а в 1911 году в Петербургском университете в главном здании на первом этаже открыли музей Д.И.Менделеева. Там можно узнать о жизни и научной работе великого химика.

«Где стоит матрёшка?»



Анкета 2. «Барьеры общения» (конец учебного года 1 этап)

АНКЕТА

Фамилия, имя _____

Страна _____

1. С кем Вам трудно общаться в настоящее время?

(пронумеруйте в порядке возрастания сложности)

- Вы – администрация (декан, сотрудники отделы ВСР и др.)
- Вы – преподаватели (русского языка, математики и др.)
- Вы - студенты из других стран
- Вы - студенты из вашей родной страны

2. Какие из перечисленных проблем общения у Вас есть в настоящее время?

<p>Вы – администрация (декан, сотрудники отделы ВСР и др.)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боитесь говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить и не боитесь сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боитесь говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>	<p>Вы – преподаватели (русского языка, математики и др.)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боитесь говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить и не боитесь сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боитесь говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>
<p>Вы - студенты из других стран</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боитесь говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить и не боитесь сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боитесь говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>	<p>Вы - студенты из вашей родной страны</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще боитесь говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, что говорить</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что не поймут, что Вы скажете</p> <p><input type="checkbox"/> Вы боитесь, что вы не поймёте, что Вам скажут</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить, но боитесь сделать ошибки в речи</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не знаете, как себя вести</p> <p><input type="checkbox"/> Вы не боитесь говорить и не боитесь сделать ошибки (всё равно поймут, что Вы хотите сказать)</p> <p><input type="checkbox"/> Вы вообще не боитесь говорить</p> <p>Другое (напишите) _____</p>

АНКЕТА

Фамилия, имя _____

Страна _____

Что, по вашему мнению, помогает решить проблемы общения?

- работа всей группой (коллективом)
- работа в мини группах (по 3-6 человек)
- работа в парах (по 2 человека)
- диалоги
- игры
- дискуссии
- доклады (выступление с докладом перед своей группой, на конференции)
- презентации (выступление с презентацией перед своей группой, на конференции)
- экскурсии

Другое (напишите) _____

Анкета 3. «Барьеры общения» (конец учебного года 2 этап)

АНКЕТА

Фамилия, имя _____

Страна _____

1. С кем Вам было легко общаться **во время обучения на ПО?**

2. С кем Вам легко общаться **в настоящее время?**

3. Какая форма занятий и какой вид работы стали для Вас **новыми и интересными?**

Спасибо за ответы!