

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра немецкой филологии

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОВЛАДЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ МЕЖКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ
Выпускная квалификационная работа

Исполнитель:

Турышева Алина Ивановна
студент 411 группы

подпись

Квалификационная работа
допущена к защите:

Научный руководитель:
Гладкова Ольга Константиновна
доцент

Руководитель ОПОП
44.03.01 – Педагогическое образование

подпись

Профиль: иностранный язык (немецкий)

« ____ » _____ 2016 г

Зав. кафедрой

« ____ » _____ 2016 г

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. СО в современной дидактике и его характеристика в предметных областях с преимущественно теоретическим содержанием	6
1.2. Практико-языковое самообразование в овладении иностранным языком	11
1.3 Межкультурное профессиональное самообразование, комплексная природа его содержания	22
Выводы по главе 1	30
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СОСТОЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ	32
2.1. Цели, содержание и типичные ситуации межкультурного СО.....	32
2.2. Реальное состояние межкультурного самообразования в подготовке учителей ИЯ.....	37
2.3. Методические условия развития межкультурного самообразования	45
Выводы по главе 2.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	61

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования имеет своей отличительной чертой непрерывный характер, что обусловлено необходимостью постоянного обновления творческого потенциала личности, а так же необходимостью обновления знаний в связи с процессами изменения экономики, науки, техники. Таким образом, встает вопрос о необходимости самообразовательной деятельности личности, предполагающей познание мира и развитие и самосовершенствование собственных возможностей.

Данное положение является актуальным и для подготовки специалистов в области лингвистики. Так, методика обучения иностранным языкам делает акцент на активности учащихся, подчеркивая необходимость самообразования по предмету, формирования у учащихся самостоятельного мышления, умений речевой и учебной деятельности. Для профессиональной деятельности педагога сегодня недостаточно просто знать свой предмет, необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал.

Несомненно, что на первом месте в системе самообразования лингвиста стоит практико-языковое самообразование, как база профессиональной деятельности. Однако следует отметить, что интенсивное развитие международных отношений становится причиной изменения мотивов изучения языка: речь идет о языке не как самоцели, а как о средстве межкультурного обучения и дальнейшего образования. В связи с этим возникает потребность изучения иностранного языка в неразрывном единстве с особенностями общественной и культурной жизни как своей страны, так и страны изучаемого языка, поэтому в современной методике подчеркивается необходимость формирования межкультурной компетентности.

Важность формирования межкультурной компетентности в обучении иностранным языкам продиктована также происходящими в российском обществе радикальными изменениями. Результат интеграции нашей страны в

мировое образовательное, информационное, экономическое пространство, требует от нас способности и готовности строить конструктивный диалог со всеми субъектами этого пространства.

Актуальность исследования определяется и недостаточной теоретико-методологической разработанностью проблемы, несмотря на положительный опыт формирования готовности педагога к самообразованию, накопленный в отечественной педагогике.

Актуальность данной проблемы определила объект, предмет, цель и задачи работы.

Объектом исследования является профессиональное самообразование студентов – будущих бакалавров направления «педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

В качестве **предмета** выступает межкультурное самообразование обучающихся указанного направления и профиля, а также цели, содержание, методические условия и реальное состояние данной ветви самообразования.

Цель работы: обоснование концептуальных методических положений развития межкультурного самообразования, связанных с его целями, содержанием и методическими условиями, а также выявление реального состояния этой стороны профессионального самообразования будущих учителей ИЯ.

Необходимость достижения поставленной цели исследования предопределила постановку следующих задач:

1. определение места самообразования в современной дидактике;
2. характеристика практико-языкового самообразования;
3. описание комплексной природы межкультурного профессионального самообразования;
4. определение целей, содержания и типичных ситуаций межкультурного самообразования;
5. постановка задач, выбор методики опытной диагностики;

6. проведение диагностики готовности будущих учителей ИЯ к самообразовательной деятельности при овладении межкультурным компонентом;
7. интерпретация результатов опытной диагностики;
8. описание и обоснование методических условий развития межкультурного самообразования.

Решение поставленных задач определило **методы** научного исследования — теоретический анализ и синтез научной литературы по теме исследования, разработка опросных анкет и тестовых заданий, тестирование, статистическая и аналитическая обработка результатов.

В структуру работы входят: введение, основная часть, состоящая из 2 глав, заключение, список литературы из 45 наименований и 3 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

1.1. СО в современной дидактике и его характеристика в предметных областях с преимущественно теоретическим содержанием.

Проблема самообразования не является новой для общества. Несмотря на меняющиеся условия, многое в педагогике остается неизменным и сутью педагогического процесса остается воспитание человека, совершенствование его личности. «Узловым» элементом педагогики и других наук всегда считалось воспитание потребности самообразования как определенного вида самостоятельности обучающихся.

На каждом этапе развития общества совершенствовалась система образования, процесс обучения и воспитания, а так же возникали новые аспекты этой проблемы, которые касаются содержания, задач и круга субъектов самообразования.

Сегодня на передний план выдвигается проблема становления новой парадигмы образования, в которой акценты должны сместиться с образовательной деятельности на самообразовательную. Эту идею отражают Федеральные государственные образовательные стандарты, согласно которым самостоятельная деятельность студентов составляет 30% от общего учебного времени.

Е.А. Щуклина выделяет следующие причины повышения роли самообразования:

1. Информационное общество базируется на производстве нового знания, его широком распространении и потреблении.
2. В новом информационном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации.
3. Знания являются неисчерпаемым ресурсом в отличие от природных и человеческих. Реорганизация производства и

распространения знаний, изменение способов коммуникации позволяют преобразовать горы информации в эффективные знания.

4. Индивидуально-личностный процесс преобразования информации в знания (самообразование) становится ведущим видом деятельности в информационную эпоху.
5. В информационном обществе резко возрастает роль образования, которое обеспечивает получение нового знания и обучает человека навыкам самообразования.
6. Социальная структура информационного общества характеризуется высоким удельным весом групп, прямо связанных с процессами производства, распределения и потребления информации.
7. Ведущим видом деятельности в информационном обществе становится работа с информацией, которая по своей природе является разновидностью самообразования [Щуклина 2004].

Однако, несмотря на актуальность и достаточную изученность проблемы, в научной литературе не сложилось единого мнения по поводу трактовки термина «самообразование», используемого всеми учеными. Таким образом, существует свыше десятка отличных друг от друга дефиниций, в которых, тем не менее, просматриваются идентичные характеристики. Некоторые из определений страдают излишней краткостью, и требуют, на наш взгляд, дополнений или уточнений. В нашей работе мы рассмотрим лишь некоторые.

Итак, наиболее общую дефиницию дает Е.А. Щуклина, определяя самообразование как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором. Отсутствие четких границ прослеживается и в определении Н.Д. Ивановой, которое выглядит следующим образом: «Самообразование такой вид познавательной деятельности, при котором школьники соответственно своим внутренним

побуждениям, поставленным ими перед собой целям, добровольно на основе уже приобретенных ими умений самостоятельной работы стремятся к овладению новыми знаниями и умениями, которые ложатся в основу их целостного мировоззрения, усвершенствуют при этом свои духовные способности и сознательные трудовые возможности». Определения З.Я. Горностаевой и Н.Г. Ковалевской так же содержат минимальный набор характеристик, а именно отсутствие внешнего контроля и получение знаний вне учебных заведений. [Педагогическая энциклопедия 1966]

А.К. Громцева в качестве основного принципа выделяет признак самоуправляемости, а так же вводит такой существенный признак самообразования как его систематический характер и уточняет содержание, понимая, таким образом, под самообразованием управляемую самими учащимися систематическую познавательную деятельность, направленную на совершенствование своего образования [Громцева 1983: 13].

Б.Ф. Райский в своем определении повторяет уже указанные признаки (отсутствие внешнего контроля, систематичность, самоуправляемость, направленность на совершенствование образования), внося, тем не менее, новую характеристику: самообразование – это высшая форма проявления познавательной активности.

В дефиниции М.Г. Кузьминой делается акцент на целеустремленности и внутренней мотивированности процесса самообразования, однако, не придается при этом значения систематическому характеру. [Кузьмина 1976: 16].

Достаточно четко сформулирована идея самообразования польским педагогом В. Оконем. «Самообразование — это такой вид обучения, цели, содержание, условия и средства которого зависят от самого субъекта. Это процесс совершенно самостоятельного учения человека» [Оконь 1990: 67]. Однако данное определение не затрагивает все стороны понятия, упуская необходимые, на наш взгляд, характеристики.

А.Я. Айзенберг рассматривает самообразование как целенаправленную систематическую познавательную деятельность, управляемую самой личностью, служащую для совершенствования ее образования, а также как непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания, восполняются пробелы в духовном развитии человека. Данная дефиниция расширяет и уточняет круг целей самообразования, включая в него реализацию непрерывного образования и повторяя все перечисленные прежде признаки.

Наиболее полное и детальное представление о понятии самообразования дает Г.М. Коджаспирова. Согласно ее определению под самообразованием следует понимать «специально организованную, самодеятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью» [Коджаспирова 1994: 69].

На основе анализа имеющихся определений мы выделили следующие обязательные характеристика, указанные различными авторами:

- самостоятельность в выборе цели, содержания, условий и средств;
- самоуправляемость;
- систематичность;
- целенаправленность, целеустремленность и внутренняя мотивированность;
- осознанности;
- творческий характер;
- личностная и профессиональная значимость;

- независимость от учебных заведений;
- направленность на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей.

Таким образом, мы понимаем под самообразованием специально организованную целенаправленную систематическую познавательную деятельность, полностью управляемую самой личностью и направленную на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей (совершенствование образования, продолжение общего и профессионального образования), а также на духовное развитие человека.

Следует так же отметить, что изначально самообразование носило дополнительный характер по отношению к образованию, дополняя его «соответственно внутренним побуждениям». На сегодняшний день с этой точки зрения самообразование претерпело кардинальные изменения и приобрело обязательный характер. Такие выводы позволяет сделать наличие самообразовательной компетенции в федеральном государственном образовательном стандарте как одного из важнейших компонентов профессиональной компетентности бакалавра.

Аналитический обзор педагогической литературы позволяет утверждать, что проблема самообразования имеет сложный и многоаспектный характер, многие отечественные исследователи рассматривают различные аспекты данной проблемы. Это работы, однако, лежат в плоскости теории и посвящены предметным областям, связанным, прежде всего, с теоретическим знанием. Так, например исследованиями в этом направлении занимались: Е.Д. Безниско, А.Н. Борисова, О.Н. Горшкова, В.К. Елисеев, Г.А. Лапшина, Т.А. Михайловская, О.М. Пиляй и другие.

Рассмотрим подробнее иноязычную самообразовательную компетенцию. Под иноязычной самообразовательной компетенцией принято понимать готовность и способность личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для

непрерывного совершенствования профессиональной деятельности и удовлетворения профессионально-личностных потребностей в условиях повышения самоуправления [Кузнецова 2011: 11].

Функционально-содержательная характеристика иноязычной самообразовательной компетенции включает в себя следующие составляющие:

- мотивационная составляющая (умение самомотивации своей познавательной деятельности в целом и по иностранному языку в частности);
- аутометодическая составляющая (умение организовывать и регулировать сомообразовательную деятельность, знание приемов самообразования по иностранному языку и владение ими);
- лингвокоммуникативная составляющая (языковые навыки и умения как исходная и совершенствуемая основа деятельности);
- профессионально-ситуативная составляющая (умение применить результаты самообразовательной деятельности по ИЯ в конкретных профессиональных ситуациях [Кузнецова 2011: 45-46]).

Однако здесь речь идет об овладении теоретической частью иностранного языка, т.е. об общих основах самообразования и саморазвития, в то время как иноязычное практико-ориентированное языковое самообразование, основным предметным содержанием которого являются языковые навыки и речевые умения, изучены мало.

1.2. Практико-языковое самообразование в овладении иностранным языком

Современная дидактика уже на протяжении достаточного времени обращает свое внимание к самообразовательной деятельности и ее аспектам. Эта тенденция становится все более популярной за счет реализации в нашей стране непрерывного образования. Несмотря на это, данный вопрос до сих

пор остается недостаточно изученным относительно иноязычного практико-языкового образования.

Попытка синтезировать уже имеющиеся данные и осветить данную проблематику была предпринята в 1990г. в учебном пособии И.А. Гиниатуллина «Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком» и в ряде исследований следующих годов. В своих трудах профессор выдвигает собственную типологию самостоятельной учебной деятельности в рамках практикоориентированного языкового образования. Под практико-языковым самообразованием мы понимаем управляемую самими обучающимися деятельность, направленную на поддержание, коррекцию и повышение уровня практического владения языком [Гиниатуллин 2002: 30].

Согласно концепции И.А. Гиниатуллина можно выделить 3 формы реализации практико-языкового самообразования будущего специалиста по иностранному языку:

Естественная или близкая к ней аутодидактически профилированная коммуникация на иностранном языке во всех видах речевой деятельности и во всех сферах общения. При несомненном доминировании родноязычного языкового окружения, существует некоторая, хотя и ограниченная, но способная к активному функционированию иноязычная среда общения. В основном она базируется на рецептивной речевой деятельности. Это может быть чтение прессы, интересующей литературы, просмотр новостей, фильмов на иностранном языке. Однако здесь возможны и действия продуктивно-речевого характера (контакты с носителями языка, с коллегами, владеющими иностранным языком). К естественной коммуникации автор классификации относит коммуникативные акты, полностью обусловленные естественной ситуацией и исключают вариативность поведения типа «Общаться или не общаться?», «Говорить на родном языке или на иностранном?».

Под близкими к естественной коммуникации в данной классификации понимаются такие акты общения, которые согласуются с естественной жизнедеятельностью, но не вытекают из нее с неизбежностью. Так, например, к этой форме можно отнести ситуацию, когда у коммуникантов есть возможность выбора языка общения – родной или иностранный. В данной ситуации самообучающийся сам регулирует процесс коммуникации и даже специально создает ее в рамках естественных коммуникационных контактов. Приведенный пример регуляции представляет собой разновидность аутодидактического профилирования коммуникации.

Дискретная иноязычная внутреннеречевая практика в родноязычном окружении. Здесь речи идет о таком феномене как скрытое иноязычное сопровождение родноязычной коммуникации. Суть этого феномена состоит в том, что в позиции пассивной рецепции в родноязычном окружении (при условии, что внешнеречевая реакция необязательна) происходит своеобразная рефлексия родноязычной среды во внутренней речи на иностранном языке (частичный перевод незнакомых родноязычных текстов; реакции на изучаемом языке на непосредственные вербальные или невербальные воздействия окружения; «проигрывание» на иностранном языке фрагментов коммуникативных актов, предстоящих или уже имевших место на родном языке и т.д.). Психологической основой такого процесса служит «думание» как вид речевой деятельности. И.А. Зимняя считает, что думание правомерно определять как вид РД, если его рассматривать как своеобразную форму общения, взаимодействия человека с самим собой. Согласно ее концепции, процесс думания часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми (говорение, слушание, чтение и письмо), играя роль подготовки речевой деятельности «во внутреннем плане», самопроверки правильности выполнения продуктивных ВРД [Зимняя 1984: 40-42]. К думанию примыкает внутреннеречевой перевод, который так же можно считать специфическим видом речевой деятельности.

В целях своего сохранения развитой механизм речи на иностранном языке стремится к активному режиму функционирования. При отсутствии адекватной лингвосреды он вынужден прибегать к компенсации и частично использовать воздействия имеющейся среды, временно изолируясь от нее в языковом аспекте. Внутреннеречевая иноязычная рефлексия приводится в действие как непроизвольно, так и произвольно.

Результаты некоторых исследований показали, что использование данной формы напрямую зависит от уровня владения иностранным языком: чем он выше, тем в большей мере самообучающийся пользуется этой формой совершенствования лингвистических знаний, умений и навыков. Несмотря на относительную прерывистость и фрагментарность, указанная деятельность является реальным путем расширения общего объема речевой практики без дополнительных затрат времени, может служить средством, катализатором и индикатором целенаправленного конкретного преодоления разрыва между уровнем владения родным и иностранным языком и может рассматриваться как особая форма реализации практико-языкового самообразования.

Специальные самостоятельные занятия. В отличие от предыдущих двух эта форма представляет собой специально организованную структуру, которая оформляет аутометодические усилия. Она требует дополнительного времени и отличается более выраженным учебным характером (например, работа со специальными учебными пособиями). Необходимость таких регулярных занятий и их специфика представляются автору классификации очевидными.

Отмечается, что в условиях самообразовательной деятельности границы между обозначенными формами довольно подвижны (в сравнении с аудиторскими занятиями): так групповая самообразовательная работа может трансформироваться в аутодидактически профилированную коммуникацию. Такая особенность подчеркивает высокий уровень организационной интегративности самообразовательной деятельности, ее способность задействовать все формы деятельности [Гиниатуллин 1990: 46-50].

Поддерживая мнение о возможности выделения трех указанных форм практико-ориентированного языкового самообразования, М.Ф. Кузнецова в своей диссертации понимает под категорией «форма самообразования» представленное в условиях жизнедеятельности субъекта самообразования устойчивое единство внешних моментов организационного характера, адекватное целям и содержанию самообразовательной деятельности. Кроме того, М.Ф. Кузнецова подчеркивает, что выделение таких форм дает возможность максимальной реализации потенциала имеющихся реальных условий для осуществления самообразовательной деятельности по совершенствованию ИЯ при отсутствии естественной языковой среды.

В рамках форм можно выделить самообразовательные ситуации, которые позволяют характеризовать конкретный деятельностный состав иноязычной самообразовательной компетенции в связи с условиями деятельности. М.Ф. Кузнецова дает следующее определение данной категории: это совокупность обстоятельств, создающих конкретные условия для определения актов самообразовательной деятельности, а также описывает комплекс таких ситуаций в рамках каждой формы.

В рамках первой формы (естественная или близкая к ней аутодидактически профилированная коммуникация) происходит моделирование таких реальных самообразовательных ситуаций как: ситуации чтения литературы по интересам, в том числе художественной литературы, прессы, профессиональной литературы и т.д., в которых происходит сознательное совершенствование действий чтения и говорения, работа над лексическим и грамматическим материалом; ситуации прослушивания радиопередач, аудиозаписей, аутентичных песен, направленные на сознательное совершенствование действий аудирования и говорения, совершенствование произношения, работу над лексическим и грамматическим материалом; ситуации просмотра видео- и телепередач, включающие сознательное совершенствование действий аудирования и говорения, ситуации устного общения с носителями иноязычной культуры,

ориентированные на сознательное совершенствование действий говорения, работу над фонетическим, лексическим и грамматическим материалом; ситуации переписки с иностранными партнерами, в том числе по электронной почте и общение в чате, в рамках которых реализуется сознательное совершенствование действий письма, работа над лексическим и грамматическим материалом; ситуации переводческой деятельности, в которых осуществляется сознательное совершенствование всех видов речевой деятельности; ситуации ведения дневников или других личных и профессиональных записей, предполагающие в первую очередь сознательное совершенствование письменной речи и работы над профессиональной лексикой.

Вторая форма (дискретная иноязычная внутреннеречевая практика в родноязычном окружении) представлена следующими самообразовательными ситуациями: ситуации «проигрывания» на иностранном языке фрагментов предстоящих или состоявшихся родноязычных коммуникативных актов, направленные на осознанное совершенствование действий говорения и на работу с лексикой; ситуации реакции на иностранном языке на непосредственные вербальные или невербальные воздействия окружения, ориентированные на осознанное совершенствование действий говорения и на работу с лексикой в части вычленения и покрытия дефицитов; ситуации обдумывания на иностранном языке, предполагающие сознательное совершенствование действий внутренней речи как основы для развития внешней; ситуации частичного перевода родноязычных текстов других людей, в рамках которых происходит сознательное совершенствование действий говорения и письма, а также работа над лексическим и грамматическим материалом.

На специальных самостоятельных учебных занятиях (третья форма практико-ориентированного языкового самообразования) возможно моделирование следующих ситуаций: ситуации преодоления выявленных дефицитов: в говорении, в письменной речи, в чтении, в аудировании, в

лексике, в грамматик, в произношении, направленные на сознательное совершенствование языкового и речевого материала по выделенным объектам; ситуации удовлетворения профессиональных интересов, ориентированные на сознательное овладение профессиональным подязыком; ситуации обратного перевода, в рамках которых происходит сознательное совершенствование действий говорения и письма, а также работа над лексическим и грамматическим материалом; ситуации обобщенной аутометодической рефлексии, представляющие собой поведение результатов самообразовательной деятельности за определенный промежуток времени и ее планирование на следующий период [Кузнецова 2011: 58-60].

Такие ситуации позволяют моделировать процесс практико-языкового самообразования, в котором самообучающийся вынужден принимать ряд осознанных и интуитивных решений относительно содержания и формы своих действий для овладения конкретным языковым или речевым феноменом в меняющихся конкретных условиях.

Достижению наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств может способствовать оптимизация стратегий освоения образовательной программы. Под стратегий в самообразовании мы будем понимать такой путь к намеченной актуальной цели СО, который включает выбор индивидуальной траектории и способов самообразовательной деятельности, т.е. выбор на определенный отрезок времени определенных ситуаций СО в определенных его формах и самостоятельную реализацию задач этих ситуаций с использованием определенных принципов работы и с последующим повторением цикла на новом более высоком уровне (постановка новых задач и их реализация с обновлением содержания и, возможно, состава ситуация СО и приемов работы).

Следует так же отметить, что формирование стратегий происходит в различных фазах ситуаций практико-языкового самообразования, начиная с постановки цели деятельности в соответствии ситуации. Ф.Г. Золотавина,

рассматривая практико-языковое самообразование с использованием мультимедийных средств, выделяет для коммуникативно-речевых стратегий:

- *Стратегии «навигации»* (планирование, инструментальные тактики, направленные на организацию и накопление информации);
- *Стратегии восприятия* через выполнение различных видов речевой деятельности;
- *Стратегии самоинформирования* (нахождение нужной информации в соответствии с потребностями обучающегося, отбор нужной информации, проникновение в отобранное информационное пространство, фиксации внимания на отобранной информации.
- *Стратегии анализа* (узнавание, объяснение, демонстрация, озвучивание, приспособление, классификация, сравнение, репрезентация, выявление и т.д.);
- *Стратегии реализации* (переработка и использование результатов анализа в виде собственной языковой продукции для организации общения через такие действия, как: отбор, перевод, репродукция, формулирование, создание, редактирование, организация, структурирование, исполнение, оснащение, обновление, создание и т.д.)
- *Стратегии контроля* (оценка, проверка, суждение, решение, критика, аргументация и т.д.);
- *Инструментальные стратегии* (умение организации рабочего места, выбор времени занятий и их места, оптимизация рабочих условий, формирование инфотеки и т.д.) [Золотавина 2002: 94-98].

Вариативность в выборе самообразовательных форм и ситуаций формирует индивидуальный стиль практико-ориентированного языкового самообразования, который развивается за счет накопления позитивного опыта и личностного развития в ходе самообразовательной деятельности. Сформированность индивидуального стиля практико-ориентированного самообразования обеспечивает положительную динамику

самообразовательной деятельности в целом, а выполнение действия, направленные на формирование учебных стратегий по овладению иностранным языком, будут способствовать развитию конкретных умений самостоятельной учебной деятельности.

Таким образом, мы подошли к вопросу о необходимости специальной подготовки будущих специалистов к языковому самообразованию, в связи с чем целесообразно рассмотреть, чему содержательно следует обучать при такой подготовке. Для этого обратимся к деятельностно-компетентной классификации И.А. Гиниатуллина, согласно которой выделяются три типа самостоятельной учебной деятельности: аутометодические, предметные и профессионально прикладные. Особое значение получают аутометодические действия, отражающие, в действительности, методику самостоятельной учебной деятельности. Аутометодическими называются действия, чьей функцией является методическая регуляция самообучающимися других познавательных действий. К ним относят: налаживание самой реализации предметных и профессионально-прикладных действий, «прилаживание» этих действий к целям овладения языком, а так же дидактически целесообразное упорядочение предметных и профессионально-прикладных действий и создание благоприятных условий для их усвоения. Типологическая классификация рассматриваемой категории действий выглядит следующим образом:

1. Действия аутометодической мотивации

а) Аутометодические действия диагностики своего мотивационного состояния (выявление и осознание своего отношения к данной учебно-познавательной деятельности, выявление возможных причин при негативном отношении);

б) Аутометодические действия «самонастроя» на учебно-познавательную деятельность и преодоления непродуктивного мотивационно-психологического состояния (подтверждение, закрепление, акцентирование имеющегося позитивного отношения к учебно-

познавательной деятельности; принятие для себя, фиксация и внутреннее усиление внешних мотивирующих воздействий; формирование элементов положительного настроя на учебную деятельность; преодоление неоптимальных мотивационно-психологических состояний, связанных с недостаточным уровнем владения иностранным языком).

2. Действия аутометодической ориентации и планирования

а) Аутометодические действия целеобразования (осознание, уяснение, подтверждение, уточнение для себя, актуализация общих целей практико-языкового самообразования; аналогичная ориентация более конкретных промежуточных целей для обозримых ближайших действий; осознание и определение конкретных задач и соответствующих им объектов усвоения).

б) Аутометодические действия ориентации в способах и средствах самообразовательной деятельности (постепенное уяснение и осознанное усвоение на базе собственной самообразовательной деятельности наиболее важных закономерностей овладения иностранным языком для формирования, стабилизации и совершенствования общей ориентационной основы самообразовательной деятельности; выявление в общем виде компонентов собственной перспективы и ближайшей программы самообразовательной деятельности в соответствии с принятыми целями; уяснение набора и последовательности учебных действий по овладению целевыми объектами усвоения; организационно-планирующие действия).

3. Аутометодические действия реализации программы познавательного акта

а) произвольное аутометодическое инициирование и регуляция действий программы;

б) Аутометодические действия обеспечения оптимальной работоспособности и гигиены труда;

в) Аутометодические действия оперативного материально-технического обеспечения самообразовательной деятельности;

4. Действия аутометодического контроля и коррекции

а) процессуальный аутометодический контроль за ходом выполнения содержащихся в программе действий;

б) Осуществление специальных контрольных действий по проверке усвоения предметного содержания, проверка результата контрольных действий, устранение выявленных пробелов, повторно корректирующее выполнение ошибочных действий;

в) Аналитико-методические действия оценки результатов и их учета (общая оценка выполнения поставленных познавательных задач, определение причин неполной реализации, анализ проблем, выявление типичных для себя трудностей, выяснение путей их устранения; подтверждение эффективности успешно применяемых способов и приемов самообразовательной деятельности; практический учет результатов методического анализа) [Гиниатуллин 1990: 60-70].

Рассмотренные ранее разновидности коммуникативно-речевых и общеорганизационных стратегий должны быть, вероятно, дополнены аутометодическими стратегиями, соответствующими конкретным видам аутометодических действий. С точки зрения И.А. Гиниатуллина большинство видов упражнений должно иметь некоторую аутометодическую подзадачу. Ее решение обеспечивает не только внутреннее управление предметными и профессионально-прикладными действиями, но и совершенствует навыки и умения методической стороны самообразовательной деятельности. М.Ф. Кузнецова в своей диссертации также подчеркивает важность аутометодической составляющей в процессе самообразования: «Успешность самообразовательной деятельности во многом зависит от аутометодической составляющей, так как формирование деятельности невозможно без рефлексии результатов, отбора успешного опыта и анализа причин неудач [Кузнецова 2011: 48].

Очевидно, овладение речевыми и аутометодическими стратегиями различных видов самообразовательных ситуаций и приобретение самообразовательного опыта должно входить в содержание подготовки

лингвистов. Результаты исследования М.Ф. Кузнецовой говорят о целесообразности развития у будущих учителей способности самостоятельно работать над изучением иностранного языка, развивать свою коммуникативную и информационную культуру. Учитывая принципиальную важность эффективной подготовки будущих специалистов к самообразовательной деятельности, справедливо говорить о необходимости изучения концептуальных положений практико-языкового самообразования и формирования самообразовательной компетенции как одной из существенных квалификационных характеристик.

1.3 Межкультурное профессиональное самообразование, комплексная природа его содержания

Культура пронизывает все сферы человеческой жизни и является важным фактором при взаимодействии. Язык, таким образом, выступает в качестве одной из важнейших категорий культуры, как изменяющейся под влиянием культуры, так и оказывающей влияние на неё. Язык призван отражать феномены культуры и её специфику. Знание особенностей культуры и владение языком собеседника обеспечивает успешность межкультурной коммуникации, необходимость которой обусловлена изменениями, происходящими в современном обществе.

Понятие межкультурной коммуникации было впервые сформулировано в работе американских культурологов Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа», где коммуникация рассматривается как идеальная цель, к которой должен стремиться человек, для того, чтобы успешнее адаптироваться к окружающему миру. Классическое определение межкультурной коммуникации дано в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», согласно которому межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам.

Рассматривая межкультурную составляющую в целостной системе обучения иностранному языку, логично говорить о межкультурной компетенции.

А.П. Садохин дает следующую дефиницию понятию межкультурная компетенция: «это комплекс знаний и умений, позволяющий индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [Садохин 2005: 299].

В методической литературе межкультурная компетенция трактуется как готовность и способность к успешному и эффективному общению, взаимодействию с представителями других культур.

В структурно-психологическом плане межкультурная компетенция включает в себя следующие блоки: знаниевый (соответствующие знания), операционно-деятельностный (умения) и личностный (опыт и необходимые личностные качества [См. например, И.А. Бердихина, И.А. Гиниатуллин и др.]).

В соответствии со структурно-психологической классификацией рассматриваемая компетенция формируется на трех уровнях:

1. когнитивный уровень, который подразумевает владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения контактируемых культур;

2. аффективный уровень, включающий в себя владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;

3. коммуникативно-поведенческий уровень, который основывается на умении осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011: 8].

Таким образом, овладение межкультурной компетенцией невозможно без осознания различий и сходств между родной культурой и культурой страны изучаемого языка.

Неоднократно обращаясь к проблеме межкультурного образования, И.А. Гиниатуллин делает выводы о том, что содержание межкультурной составляющей в обучении ИЯ формируется с исходной позиции «релевантные межкультурные различия (МКР) + основные действия с ними», понимая под межкультурными различиями значимые для интеркультурного общения устойчивые, узусные расхождения между культурами, связанные с субъектами и «субъективированными» объектами этих культур. В категорию действий включаются:

- когнитивные действия (восприятие, распознавание, интерпретация феноменов другой культуры);
- продуктивные действия (применение результатов интерпретации для оптимизации последующей речевой и неречевой деятельности) [Гиниатуллин 2011: 97].

Подобная деятельностная характеристика уже сама по себе выражает «межкультурность» образовательной деятельности. Кроме того, рассматриваемые действия взаимодействуют с «обычными» учебно-речевыми действиями, придавая им определенные межкультурные свойства.

Возвращаясь к деятельностной характеристике межкультурной составляющей, следует отметить, что для отбора соответствующего материала желательно иметь рабочую типологию межкультурных различий. В статье «Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации» И.А. Гиниатуллин выделяет следующие классификации межкультурных различий: по «носителям» (экспонентам), отражающим МКР; по сложности выявления и понимания культурной специфики; по основному внутреннему содержанию МКР; по отношению к конечным целям обучения или целям ступени (этапа) обучения; по сферам межкультурной коммуникации; по влиянию на процесс

результатов коммуникативного взаимодействия и других видов деятельности и по степени риска межкультурной интерференции. [Гиниатуллин 2010: 20-21].

Выдвигая в качестве цели обучения ИЯ формирование межкультурной компетенции, И. Г. Герасимова в своей статье «Структура межкультурной компетенции» предприняла попытку объединить все достижения отечественных и зарубежных методистов в области разработки состава и структуры межкультурной компетенции. В основу разработанной автором структуры поставлены пять базовых компонентов: знания, умения, установки, стратегии и личностно-деятельностный компонент.

Под знаниями и умениями понимаются традиционные для языкового образования компоненты, обеспечивающие возможность использовать язык в качестве средства общения. К первым относятся непосредственно иностранный язык, связь языка и культуры, культурные ценности и страноведение, ко второму – практическое применение знаний, интерпретация культурных фактов, усвоение новых знаний, понимание собственной и иной культур и работа в команде, сотрудничество. Установки интерпретируются как готовность к действию и подразумевают воспитание у обучающихся таких качеств как толерантность, открытость, активность и отказ от предрассудков. Компонент «стратегии», по мнению И.Г. Герасимовой, включает в себя достижение результата, принятие фактов равнозначности культур и адаптивность к новым ситуациям. Наконец, исключительно важным признается личностно-деятельностный компонент, содержанием которого являются стили общения, личный опыт межкультурного общения, рефлексия и мотивация. Данный компонент подчеркивает необходимость учета особенностей обучающихся, которые непосредственным образом влияют как на результат обучения в целом, так и на формирование межкультурной компетенции в частности [Герасимова 2008: 60-62].

Одна из попыток выявления содержания межкультурного образования на уровне целостной практической методики на материале русского языка как иностранного была предпринята А.Л. Бердичевским, И.П. Лысаковой, Е.И. Пассовым и И.А. Гиниатуллиным. В названной работе приведена следующая структура содержания межкультурного образования:

1. языковой компонент: лексика (слова, обозначающие культурные реалии, культурные ценности и т.д.); грамматика (конструкции, соотносимые с культурными ценностями); речевые образцы и тексты, отражающие культурно-окрашенные образцы речевых актов; межкультурно-ориентированные темы и ситуации и.д.;
2. прагматический компонент: правила, необходимые для ориентации в стране;
3. эстетический компонент: различия в стиле жизни, одежде и т.п.;
4. этический компонент: различия в нормах поведения;
5. стереотипный компонент: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой стране;
6. рефлексивный компонент: личностные изменения в результате межкультурного обучения [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, Пассов 2011: 16].

Интересной с точки зрения анализа содержания межкультурной составляющей представляется нам публикация Н.Д. Гальсковой «Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам». Подчеркивая необходимость обращения методики в сторону межкультурной коммуникации, автор статьи ставит акцент на формировании «способности реализовывать и понимать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира». Согласно вышеизложенной трактовке цели межкультурного образования в целом речь идет о становлении способности к межкультурной коммуникации.

Содержанием межкультурного образования, по мнению Н.Д. Гальсковой, выступают прагматический (практический), когнитивный и педагогический аспекты. Прагматический аспект связан с формированием коммуникативной компетенции, когнитивный – с использованием иностранного языка как инструмента познания иной лингвокультуры, средства развития межкультурной компетенции и личности обучающегося в целом. Педагогический аспект подразумевает формирование «внелингвистических» качеств личности, способной к эффективному межкультурному взаимодействию. К таким качествам автор относит самостоятельность личности, активность и эмпатию. Под последней в рассматриваемой статье понимается «проявление толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению, умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни и понимать его» [Гальскова 2004: 3-8].

Подобная парадигма относится к межкультурному образованию в целом, межкультурный компонент которого, на наш взгляд, представлен когнитивным и педагогическим аспектом. Данные выводы сделаны нами на основе отнесения к интересующей нас составляющей знаний, умений, навыков и личностных черт, главной характеристикой которых является принадлежность к «межкультурному измерению».

Проанализировав вышеизложенные парадигмы, мы условно разделили *содержательную характеристику* межкультурного компонента СО на 3 блока: знания, умения и качества личности.

Первый и третий блоки данной характеристики остаются неизменными независимо от формы обучения, т.е. являются стержневыми как для образовательной деятельности в рамках учебного заведения, так и для самообразовательной деятельности. Второй блок (умения), опираясь на знания, приобретает специфические черты самостоятельной деятельности.

Первый блок (знания) включает в себя:

- Единицы языка, обозначающие реалии и культурные ценности, речевые образцы и тексты, грамматические конструкции, соотносимые с фактами культуры, межкультурно-ориентированные темы и ситуации;
- Страноведческие знания, знания об актуальной ситуации в стране изучаемого языка;
- Культурные и поведенческие нормы, правила, традиции, ценности страны изучаемого языка;
- Релевантные для взаимодействия межкультурные различия на фоне сходства между культурами (различия в стиле жизни, нормах поведения, ментальные и др. различия)
- Знание стилей общения, используемых разными культурами в различных ситуациях.

Второй блок состоит из следующих умений:

- А. Умения поиска, извлечения, накопления и систематизации теоретической и практической информации о иноязычной культуре;
- В. Умения сопоставительного межкультурного анализа и выявления межкультурных различий, их логической и ценностной интерпретации, включая интеграцию в уже имеющиеся знания и оценки;
- С. Умения практического коммуникативного и прикладного внеречевого и теоретического применения результатов интерпретации межкультурных различий в профессиональной и личной коммуникации;
- Д. Аутометодические умения языкового и интеллектуального самосовершенствования применительно к действиям А, В и С, то есть их аутометодическое профилирование.

Особую характеристику приобретают умения группы «А», в случае если источник культурной информации не прямо посвящен изучаемой

культуре (т.е., например, не страноведческий текст, а любой художественный, публицистический текст), то имеет место «двойное профилирование» - межкультурное и аутометодическое.

Качества личности:

- Положительная мотивированность межкультурного диалога;
- Установка на достижение взаимопонимания;
- Межкультурная активность;
- Межкультурный такт;
- Эмпатия (толерантность, открытость, готовность к обоснованному пересмотру стереотипов);
- Опыт межкультурной деятельности и общения в сочетании с его рефлексией.

Комплексная природа межкультурного профессионального самообразования еще раз доказывает необходимость специальной подготовки будущих специалистов в области лингвистики к самообразовательной деятельности в профессиональном овладении межкультурным компонентом.

Выводы по главе 1

Первая глава нашей работы была посвящена теоретическим вопросам профессионально ориентированного межкультурного самообразования.

На основе анализа научной литературы нами были выявлены характеристики самообразовательной деятельности, в разной степени акцентируемые разными авторами, с учетом которых мы дали свою обобщающую дефиницию: самообразование – это специально организованная целенаправленная систематическая познавательная деятельность, полностью управляемая самой личностью и направленная на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей (совершенствование образования, продолжение общего и профессионального образования), а также на духовное развитие человека.

Исследуя вопросы самообразования, касающиеся практического использования языка, мы придерживаемся определения И.А. Гиниатуллина: практико-языковое самообразование – это управляемая самими обучающимися деятельность, направленная на поддержание, коррекцию и повышение уровня практического владения языком. Важным является то, что лингвистическое самообразование применительно к иностранным языкам изучено мало, особенно это касается разработки методики практико-языкового самообразования, обладающего большой спецификой.

Учитывая принципиальную важность эффективной подготовки будущих специалистов к самообразовательной деятельности, справедливо говорить о необходимости изучения концептуальных положений практико-языкового самообразования, касающихся ее форм и технологий.

Согласно типологии И.А. Гиниатуллина выделяются 3 формы реализации практико-языкового самообразования:

1. Естественная или близкая к ней аутодидактически профилированная коммуникация на иностранном языке во всех видах речевой деятельности и во всех сферах общения;

2. Дискретная иноязычная внутреннеречевая практика в родноязычном окружении;

3. Специальные самостоятельные занятия.

Каждая из трех форм практико-языкового самообразования включает в себя множество ситуаций. Под ситуацией понимается совокупность обстоятельств, создающих конкретные условия для определения актов самообразовательной деятельности.

Необходимость создания условий для саморазвития, самореализации и профессионального самоопределения личности, обуславливает поиск и изучение новых более эффективных форм и методов профессионального самообразования, в том числе и межкультурного.

В методической литературе межкультурная компетенция трактуется как готовность и способность к успешному и эффективному общению, взаимодействию с представителями других культур.

Проанализировав вышеизложенные парадигмы, мы условно разделили содержательную характеристику межкультурного компонента СО на 3 блока: знания, умения и качества личности и описали каждый из блоков.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СОСТОЯНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

2.1. Цели, содержание и типичные ситуации межкультурного СО

Для определения цели межкультурного самообразования целесообразным, на наш взгляд, было бы рассмотреть цель овладения межкультурным компонентом и цель овладения иноязычной самообразовательной компетенцией.

Итак, целью овладения межкультурным компонентом, на наш взгляд, является формирование готовности и способности к ведению межкультурного диалога, в результате которого решаются все задачи, и достигается адекватное взаимопонимание партнерами друг друга, а так же эффективное использование иностранного языка как инструмента взаимодействия.

Целью овладения иноязычной самообразовательной компетенцией, в свою очередь, является готовность и способность личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности и удовлетворения профессионально-личностных потребностей в условиях повышения самоуправления.

Таким образом, целью межкультурного самообразования является формирование готовности и способности личности повышать в процессе самообразования уровень владения межкультурным компонентом, а именно уровень готовности и способности к ведению успешного межкультурного диалога.

Отбор содержания обучения осуществляется в соответствии с принципами формирования, а умения, развиваемые в процессе овладения межкультурным компонентом, являются «ориентирами-целями» для упражнений. Кроме того, деятельностное содержание межкультурного компонента определяется формулой «межкультурные различия +

когнитивно-продуктивные действия с ними», что дает нам основания в качестве опоры при создании комплекса упражнений, направленных на овладение межкультурным иноязычным компонентом (в том числе на самостоятельное овладение) выделить необходимые для этого овладения действия восприятия, распознавания, и интерпретации феноменов другой культуры. Обобщение отобранных МКР позволяет выделять межкультурно-коммуникативные подтемы (единицы методической организации), что способствует обеспечению содержательной целостности межкультурного самообразования [Гиниатуллин 2010: 21].

Итак, структура деятельностного содержания межкультурного самообразования, базируясь на знаниях, умениях и качествах личности (см. пункт 1.3.), представлена следующим образом:

- А. Действия поиска, извлечения, накопления и систематизации теоретической и практической информации о иноязычной культуре;
- В. Действия сопоставительного межкультурного анализа и выявления межкультурных различий, их логической и ценностной интерпретации, включая интеграцию в уже имеющиеся знания и оценки;
- С. Действия практического коммуникативного и прикладного внеречевого и теоретического применения результатов интерпретации межкультурных различий в профессиональной и личной коммуникации;
- Д. Аутометодические действия языкового и интеллектуального самосовершенствования применительно к пунктам А, В и С, то есть их аутометодическое профилирование.

Для более конкретной характеристики деятельностного состава межкультурного самообразования необходимым, на наш взгляд, является выявление самообразовательных ситуаций. М.Ф. Кузнецова дает следующее определение данной категории: это совокупность обстоятельств, создающих

конкретные условия для определения актов самообразовательной деятельности, а также описывает комплекс таких ситуаций в рамках каждой формы.

Такие ситуации позволяют моделировать процесс самообразования, в котором самообучающийся вынужден принимать ряд осознанных и интуитивных решений относительно содержания и формы своих действий для овладения конкретным феноменом в меняющихся конкретных условиях.

Мы выделяем следующие типичные ситуации межкультурного самообразования:

1. Ситуации иноязычной рецессивной или продуктивной, дистанционной или непосредственной коммуникации с «межкультурным профилированием».
2. Ситуации специальных межкультурных самообразовательных занятий (систематизация, обобщение, анализ)
3. Ситуации применения нового межкультурного знания в профессиональной деятельности или в личной ИЯ-коммуникации.

Рассмотрим более подробно каждую группу ситуаций. В рамках первой происходит моделирование таких реальных самообразовательных ситуаций как: чтение литературы по интересам, в том числе художественной литературы, прессы, профессиональной литературы и т.д., ситуации прослушивания радиопередач, аудиозаписей, аутентичных песен, ситуации просмотра видео- и телепередач, ситуации устного общения с носителями иноязычной культуры, ориентированные на сознательное вычленение и усвоение теоретической и практической информации о иноязычной культуре; ситуации переписки с иностранными партнерами, в том числе по электронной почте и общение в чате, ситуации переводческой деятельности, предполагающие межкультурное профилирование.

Вторая группа ситуаций (ситуации специальных межкультурных самообразовательных занятий: систематизация, обобщение, анализ)

реализуется с помощью комплекса упражнений, направленных на овладение межкультурным компонентом. Такой комплекс может включать следующие компоненты:

- 1) Упражнения в понимании лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой. Межкультурность такого рода упражнений связана с пониманием семантики и первичным усвоением лексики и грамматики с национальной спецификой.

Процесс ознакомления со словом в рамках, например, формирования межкультурных умений чтения будет включать следующие этапы:

- Восприятие слова в межкультурном контексте, состоящем из знакомой лексики;
- Вычленение слова из межкультурного контекста;
- Семантизация с учетом историко-культурного фона и общеязыковых значений.

Для таких упражнений характерны такие формулировки заданий, как: по данным объяснений найдите эквивалент на родном языке для слова, переведите эквивалент на иностранный, сравните перевод с исходным словом, найдите различия между ними.

Формирование грамматических навыков подразумевает ознакомление с грамматическим явлением, осознание его формы, значения и употребления, что в свою очередь включает следующие этапы:

- Восприятие межкультурной грамматической модели в процессе ее функционирования;
- Раскрытие значения межкультурной грамматической модели в межкультурной ситуации;
- Сравнение с фактами своей культуры;
- Объяснение действий, выраженных данной грамматической структурой, с позиции представителя другой культуры;

- 2) Упражнения в межкультурном наблюдении.

Целью данной группы упражнений в межкультурном аспекте является формирование умений восприятия и распознавания в содержании и языковом оформлении новых, релевантных для учащихся феноменов иноязычной культуры для последующего сравнения. В ходе данной деятельности решаются такие задачи как: обнаружение характерных феноменов иноязычной культуры (по заданному вектору; без опоры на содержательный вектор, но с указанием примерных мест в тексте; полностью самостоятельно), обнаружение культурных особенностей в языковом оформлении. Для данного типа упражнений характерными являются такие формулировки, как «проверьте, правильно ли вы поняли содержание», «найдите предложения, с помощью которых можно сравнить поведение носителей культур» и т.д.

3) Упражнения в межкультурном сравнении.

Группа упражнений в межкультурном сравнении направлена на формирование продуктивных умений сравнения выделенных феноменов изучаемой культуры с собственной культурой. Типичными в данном случае являются задачи на характеристику феномена по данным текста, на основе уже имеющихся знаний или собственного опыта; выделение культурных общностей и различий в исследуемом феномене, выражение собственного отношения как к сходствам, так и к различиям; определение возможных последствий непонимания анализируемых инокультурных особенностей. Подобная трактовка задач определяет формулировку заданий, используемых в рамках данной группы упражнений (обсудите и проведите обмен мнениями; определите различия, выскажите свое отношение к ним, попробуйте объяснить различия в проблеме и разные подходы к ее решению и т.д.).

Третья группа ситуация (применения нового межкультурного знания в профессиональной деятельности или в личной ИЯ-коммуникации) может быть реализована как в искусственных, так и в естественных условиях, а именно через:

- Прогнозирование возможных ситуаций межкультурных контактов, для которых новые знания могут быть важными;
- Применение знаний при интерпретации текстов;
- Оценка оптимальности и коррекция речевого/неречевого поведения в конкретной межкультурной ситуации и обоснованием предложенного решения;
- Проектирование и реализация собственного речевого поведения в определенной межкультурной ситуации.
- Использование имеющихся знаний в реальной коммуникации для достижения ее успешности.

Ситуации СО позволяют моделировать процесс межкультурного самообразования, который управляется согласно стратегии освоения образовательной программы. Под стратегией в самообразовании понимается такой путь к цели СО, который включает выбор индивидуальной траектории и способов самообразовательной деятельности, т.е. выбор на определенный отрезок времени определенных ситуаций СО в определенных его формах и самостоятельную реализацию задач этих ситуаций с использованием определенных принципов работы и с последующим повторением цикла на новом более высоком уровне (постановка новых задач и их реализация с обновлением содержания и, возможно, состава ситуация СО и приемов работы).

2.2. Реальное состояние межкультурного самообразования в подготовке учителей ИЯ

Целью практической части нашего исследования была опытная диагностика состояния межкультурного самообразования студентов ИИЯ Уральского государственного педагогического университета.

При подготовке и проведении диагностики мы ставили перед собой такие задачи как:

- 1) собрать информацию об участниках для их общей характеристики и для интерпретации полученных результатов;

- 2) разработать диагностические материалы (опросные анкеты, тесты самооценки, позволяющие студентам оценить уровень сформированности своих умений по конкретным аспектам, а также объективные тесты для выявления реального уровня готовности к МК-СО);
- 3) определить рабочие критерии оценки отдельных аспектов и общего уровня межкультурного самообразования;
- 4) организовать проведение диагностических процедур со студентами IV курса немецкого отделения ИИЯ УрГПУ;
- 5) статистически обработать, проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

Характеристика участников диагностики

В диагностике принимали участие 10 студентов 4 курса немецкого отделения очной формы обучения ИИЯ Уральского государственного педагогического университета.

Все участники опроса были в стране изучаемого языка. Продолжительность пребывания различная варьируется от недели до 6 месяцев (из них 6 человек провели в Германии более месяца).

Около 80% опрошенных регулярно следят за актуальной ситуацией в стране изучаемого языка посредством СМИ и Интернета (1-2 раза в неделю).

Шестеро из участников (60%) поддерживают постоянный контакт с родственниками, знакомыми или друзьями, проживающими в стране изучаемого языка.

Все участники высказали свой интерес к культуре страны изучаемого языка, отметили важность знаний о различиях в стиле жизни, нормах поведениях и других различиях между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка, а также положительно ответили на вопрос, о том сталкивались ли они с реальными ситуациями, в которых им пригодились эти знания.

Материалы диагностики

Каждый из участников получил набор заданий, состоящий из:

- анкеты
- тестов самооценки
- объективных тестов

Диагностика предполагала индивидуальное, самостоятельное выполнение заданий в специально отведенное время. Ограничений по времени не было, каждый участник имел возможность работать в удобном ему темпе, задавать вопросы, если вопрос или задание было ему непонятным.

После заполнения анонимных анкет (Приложение 1), участникам диагностики были предложены тесты самооценки (Приложение 2), в которых нужно было оценить свои знания и умения по 4-балльной шкале, и таким образом ответить на вопрос: "Обладаете ли Вы межкультурной компетентностью и умеете ли вы совершенствовать ее в условиях самостоятельного обучения"? Позднее мы сравнили результаты тестов самооценки с результатами объективных тестов, чтобы можно было охарактеризовать адекватность самооценки.

Переходя к описанию материалов диагностики, нужно сделать ссылку на первый параграф второй главы, где мы определили деятельностное содержание межкультурного самообразования, т.е. фактически те действия, умение выполнения которых должны были подвергнуться диагностике.

Объективные тесты включают в себя 2 блока заданий:

- Блок А: теоретические знания;
- Блок В: предметные умения.

Блок В, в свою очередь, состоит из 3 разделов, содержащих разные типы заданий:

1. Задания, направленные на проверку умений распознавать, анализировать и понимать культуроведческие реалии. Это задания типа: «Lesen Sie die Texte. Finden Sie das Wort, das die interkulturelle Information enthält. Finden sie das entsprechende Wort in der russischen Sprache»,

2. Задания, направленные на проверку умений поиска, сбора, систематизации и анализа информации о явлениях немецкой культуры. К

этой группе относились такие задания как «Finden Sie zusätzliche Informationen über diese Erscheinung/diesen Gegenstand».

3. Задания, направленные на проверку умений межкультурной интерпретации текстов, видео-информации, опыта своих коммуникативных контактов (включая сопоставления с родноязычной культурой), например «Vergleichen Sie die Begriffe "Bafög" und "стипендия". Was haben sie gemeinsam? Wodurch unterscheiden sie sich? Wie erklären Sie diese Unterschiede?».

4. Задания, направленные на проверку умений делать из интерпретации обоснованные выводы для собственной межкультурно-коммуникативной практики (Modellieren Sie 3 Situationen, wo diese Kenntnisse für Sie (für die erfolgreiche Kommunikation) nützlich sind).

Таким образом, в результате диагностики мы получим общую оценочную характеристику участников.

При проверке заданий оценивались такие характеристики выполнения заданий как: правильность, точность, полнота, развернутость, аргументированность ответа, полнота интерпретации данных, умение речевого выражения (лексическое, грамматическое оформление письменной речи).

Полученные ответы мы оценивали по 4-балльной шкале, где 5 – наивысшая, 2 – наименьшая отметка. Однако не все задания предполагают наличие правильного или неправильного ответа. Результаты таких заданий мы будем характеризовать не в баллах, а вербально.

Оценив работы всех участников диагностики, мы получили следующие результаты.

Можно сказать, что все участники тестирования справились с заданиями, однако явно прослеживаются пробелы в теоретической базе.

Блок "А" – теоретические знания представлял из себя, как уже было сказано выше, ряд вопросов, во-первых, об определении межкультурной компетентности, ее структуре, во-вторых, о том, какое представление имеют

участники диагностики о самообразовании и, в-третьих, каким сами участники диагностики видят уровень развития своей межкультурной компетентности: умеют ли пользоваться источниками информации, систематизировать полученные знания, как участники совершенствуются в своей межкультурно-познавательной деятельности.

Перед тем как перейти к вербальному анализу результатов этого блока, мы считаем нужным отметить, что у многих участников эта часть диагностики вызвала затруднения. Есть вопросы, на которые вообще не были даны какие-либо ответы, это вопросы о структуре межкультурной компетентности, об особенностях межкультурно-познавательной деятельности в рамках самообразования, также вопросы о способах систематизации межкультурной информации. Причинами таких результатов могут быть во-первых незнание, во-вторых нежелание понять вопрос и дать на него развернутый ответ, возможно также усталость.

Все участники попытались дать определение межкультурной компетентности. Два человека дали определение, наиболее соответствующее принятому нами определению. 80% участников дали неполное определение, то есть учли только некоторые его составляющие. Причем в большинстве случаев за определение понятия выдавалась структура межкультурной компетентности (знания, умения).

Следующий вопрос, касавшийся непосредственно структуры исследуемой компетентности, вызывал большие затруднения у студентов. 40% участников не смогли назвать составляющие межкультурной компетентности, остальные давали неполные ответы, ограничиваясь знаниями о культуре страны. Некоторые из участников включили также в структуру МКК толерантность, знание психологических особенностей представителей конкретной культуры, знание особенностей построения коммуникативного акта, риторику. Только один участник диагностики так или иначе затронул качества личности, никто из опрашиваемых не включил в систему такие составляющие, как опыт и мотивация.

Отвечая на вопрос о значимости межкультурной компетентности, 100% опрошенных подтвердили необходимость развития компетентности даже при отличном владении иностранным языком. При обосновании своей точки зрения студенты обращали внимание на то, что высокий уровень знания языка не гарантирует того, что все участники коммуникации правильно поймут друг друга, а также подчеркивали влияние наличия/отсутствия МКК на качество коммуникации.

Следующий вопрос касался самообразовательной деятельности. В целом можно сказать, что у всех участников диагностики имеется общее представление об этом виде деятельности. Однако, все определения, предлагаемые студентами, являются, на наш взгляд, не достаточно полными. Так, 100% опрашиваемых выделяет такой признак самообразования, как самостоятельность. Один участник диагностики отметил, что самообразовательная деятельность должна быть направлена не только на достижение образовательных целей, но и на духовное развитие человека. 20% участников считают, что самообразование носит дополнительный характер. Некоторые студенты учли в своих определениях, что траектория обучения при самообразовательной деятельности определяется самостоятельно (самостоятельность в выборе цели, содержания, условий и средств). Никто из участников не обозначил такие характеристики как целенаправленность, систематичность, внутренняя мотивированность и осознанность.

Наибольшее затруднения у участников диагностики вызвал вопрос об особенностях межкультурной деятельности в рамках самообразования. 50% опрашиваемых оставили этот вопрос без ответа, другие 50% согласились с тем, что межкультурная деятельность приобретает особые черты, однако не аргументировали такой ответ.

Отвечая на вопрос о стратегиях поиска информации, практически все участники диагностики назвали глобальную сеть Интернет основным источником страноведческой информации, указывая при этом поисковые

системы "Google" и "Yandex", виртуальную энциклопедию "Wikipedia", научную электронную библиотеку «КИБЕРЛЕНИНКА», сеть электронных библиотек "Vivaldi", наряду с Интернет-источниками, используются данные, взятые из учебников, прессы, документальных и художественных фильмов и литературы на иностранном языке. Носители языка также выступили источником информации для двух участников диагностики.

Что касается способов систематизации найденной информации, то, следуя ответам опрошенных, информацию можно делить на тематические группы (по истории, географии, политике, культуре) и составлять базы данных интересных источников информации. Важно отметить, что эти способы действительно целесообразны при систематизации именно фактических данных об истории, географии, культуре страны изучаемого языка.

Пути совершенствования своей межкультурно-познавательной деятельности многие участники видят в пребывании в стране изучаемого языка, общении с носителями языка (у 60% есть знакомые или друзья в стране изучаемого языка, с которыми они поддерживают регулярные контакты), чтении литературы, просмотре немецких новостных каналов, фильмов, также в ходе изучения языка. 10% опрошенных не смогли дать ответ на этот вопрос.

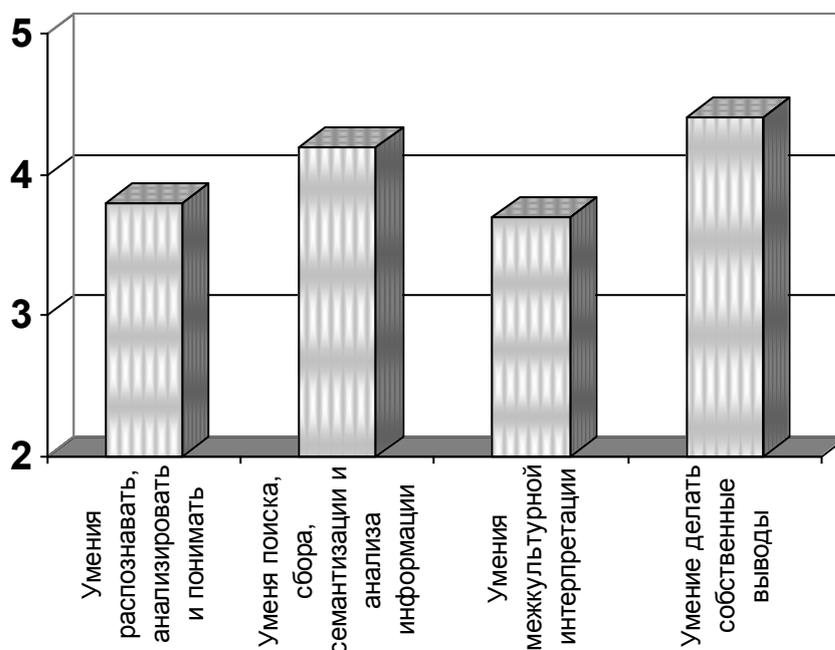
Только 40% опрошенных отмечают целенаправленность и сознательность собственной межкультурной деятельности, у 80% участников диагностики мотивация базируется только на интересе к различным сферам деятельности: политика, культура и т.д. (все участники высказали свой интерес к культуре страны изучаемого языка), остальными студентами движет стремление к саморазвитию, а также желание путешествовать.

50% опрошиваемых утверждают, что активны в своей межкультурно-познавательной деятельности, однако эта активность ограничивается такими видами деятельности как чтение, просмотр фильмов, а также реальное общение с представителями иной культуры. Все участники диагностики

отмечают, что их межкультурной деятельности не свойственна организованность и системность, несмотря на то, что в анонимных анкетах 80% опрошенных указали, что следят за жизнью в стране изучаемого языка не реже 2 раз в неделю.

Таким образом, мы можем говорить о существовании пробелов в теоретической базе студентов. Недостаточная методическая "грамотность" связана, на наш взгляд, с отсутствием необходимой информации в рамках процесса обучения в университете и недостаточной мотивацией для самостоятельного поиска этой информации.

Следующая диаграмма представляет данные по блоку "В" практических умений:



В данном блоке заданий мы наблюдаем следующие результаты: задания, предполагавшие распознавание культуроведческих реалий и их понимание участники выполнили на 3,8 балла. Задания, связанные с поиском, сбором и систематизацией информации, вызвали меньше затруднений, в итоге средний бал составил 4,2. Средний бал по умениям межкультурной интерпретации текста, а так же опыта своих

коммуникативных контактов (включая сопоставление с родноязычной культурой) находит на отметке 3,7. Наиболее успешно участники диагностики справились с заданиями, направленными на проверку умения делать собственные обоснованные выводы для собственной межкультурно-коммуникативной практики, получив за эти задания в среднем 4,4 балла.

В целом можно сказать, что все участники диагностики показали хорошие результаты, однако если рассматривать результаты теоретического и практического блоков вместе, то становится ясно, что самообразовательная деятельность опрошенных студентов происходит интуитивно. Вероятно, это и стало ведущей причиной затруднений в ходе решения тестов.

Сравнительный анализ результатов самооценки участников диагностики и их результатов по тестам показал, что студенты в подавляющем большинстве (90%) адекватно оценили собственный уровень сформированности обозначенных умений, в некоторых случаях можно наблюдать заниженные оценки.

Характеристику результатов диагностики мы считаем нужным завершить предложениями по совершенствованию подготовки и проведения диагностики.

2.3. Методические условия развития межкультурного самообразования

Современная система образования, в основе которой лежит принцип непрерывности и постоянной обновляемости, а также результаты наших исследований, подтвердивших гипотезу о недостаточной готовности выпускников языковой специальности к дальнейшей межкультурной самообразовательной деятельности, говорит нам о необходимости изменений в системе образования.

Причиной таких пробелов, на наш взгляд, является обособленное от общей структуры образования положение межкультурного самообразования. Несмотря на то, что в современных образовательных стандартах большое внимание уделяется формированию личности, готовой к дальнейшей самостоятельной деятельности, в учебном плане это отражается лишь

количеством часов, отведенных на самостоятельное изучение различных дисциплин.

Задачей данного параграфа является изложение методических основ развития интересующей нас ветви самообразования.

Главным фактором, побуждающим к самообразовательной деятельности, является мотивация. Результаты диагностики показали, что на данный момент мотивация к межкультурному самообразованию студентов основывается исключительно на интересе к отдельным темам, к языку в целом. Таким образом, целесообразным является условие повышения *мотивации МК-СО*. Этому может способствовать налаживание постоянных контактов с представителями страны изучаемого языка, всевозможные программы обмена для студентов, проекты, предполагающие тесное сотрудничество между студентами разных стран, и расширяющие рамки учебного процесса за счет включения социального компонента образовательной среды, погружение студентов в иноязычную культурную среду. Главными факторами, мотивирующими на самообразование, будут являться положительный опыт применения результатов межкультурной деятельности, а также объективная необходимость такой деятельности для успешной коммуникации.

Следующим важным условием, на наш взгляд, является *включение в практикумы рефлексивной СР самообразовательных сегментов*, что позволит студентам самостоятельно отслеживать уровень сформированности изучаемой ветви самообразования, и, как результат, планировать собственную деятельность по устранению возможных пробелов.

Способствовать развитию может и *учет результатов межкультурного самообразования в текущей аттестации*. Например, ведение портфеля, который бы представлял собой отчет по процессу самообразования студентов, благодаря которому возможно отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, демонстрация реальных способностей практически применять приобретенные знания и умения.

Необходимо также учесть, что на этапе знакомства с указанной ветвью самообразования обязательным является *методическое просвещение и консультационная поддержка*, направленная на методическое совершенствование самообразования. Реализация этого условия была бы возможна за счет создания отдельного специального курса «Методика межкультурного самообразования» (курс по выбору), в ходе которого происходит овладение конкретно-практическими техниками и стратегиями и моделируются учебная среда, а также в рамках которого студент повышает свой уровень владения МКК в соответствии со своими индивидуальными потребностями, осваивая при этом методологию самостоятельного изучения межкультурного компонента ИЯ и учится самостоятельно управлять процессом овладения/ совершенствования ЗУН.

Определение индивидуальных траекторий самообразования обуславливает выбор разных путей достижения поставленных целей, разные способы преодоления возможных трудностей, овладение различными стратегиями. В таком контексте целесообразным представляется *взаимодействие обучающихся*, обмен опытом. На практике такой обмен возможен в ходе всевозможных конференций, посвященных вопросам межкультурного самообразования, а также в результате совместной работы учащихся над проектами, предполагающими применение уже сформированных умений МК-СО.

Включенность межкультурного самообразования в общий процесс обучения должна также поддерживаться и в *педагогической практике и внеаудиторной деятельности студентов*, что бы обеспечило ее системность и целостность.

Еще одним важным методическим условием реализации межкультурного самообразования является *расширение объема реального самообразования*. Выполнение этого условия позволит обучающимся применить на практике различные стратегии межкультурного самообразования, на личном опыте оценить их недостатки и преимущества,

выработать собственный наиболее эффективный алгоритм выполнения различных действий в рамках самообразовательной деятельности.

Перечисленные условия реализации межкультурного самообразования представляются нам наиболее важными и эффективными, однако мы не исключаем возможность дополнения их рядом других условий. Быстрое обновление мирового информационного поля, несомненно, способствует развитию новых возможностей, благодаря которым повышается значимость межкультурного самообразования и расширяется потенциальный арсенал средств, призванных сделать эту деятельность успешной.

Выводы по главе 2

Во второй главе мы рассмотрели цель овладения иноязычной самообразовательной компетенцией, определив ее как готовность и способность личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности и удовлетворения профессионально-личностных потребностей в условиях повышения самоуправления.

Опираясь на то, что деятельностное содержание межкультурного компонента определяется формулой «межкультурные различия + когнитивно-продуктивные действия с ними», мы описали структуру деятельностного содержания межкультурного самообразования.

Для более подробной характеристики деятельностного состава МК СО нами были выявлены типичные ситуации межкультурного самообразования.

Следующим этапом нашего исследования была опытная диагностика состояния межкультурного самообразования студентов ИИЯ Уральского государственного педагогического университета.

В диагностике принимали участие 10 студентов 4 курса немецкого отделения очной формы обучения ИИЯ Уральского государственного педагогического университета. Каждый из участников получил набор заданий, состоящий из анкеты, тестов самооценки и объективных тестов. Диагностика предполагала индивидуальное, самостоятельное выполнение заданий в специально отведенное время. Ограничений по времени не было, каждый участник имел возможность работать в удобном ему темпе, задавать вопросы, если вопрос или задание было ему непонятным.

Объективные тесты включают в себя 2 блока заданий: теоретические знания и практические умения.

Результаты диагностики показали наличие пробелов в теоретической базе студентов. Практический блок заданий был выполнен участниками хорошо и отлично. Если рассматривать результаты теоретического и

практического блока вместе, то становится ясно, что самообразовательная деятельность опрошенных студентов происходит интуитивно. Вероятно, это и стало ведущей причиной затруднений в ходе решения тестов.

Нами были также изложены методические условия, способствующие преодолению возможных проблем и развитию навыков и умений межкультурного самообразования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша работа была посвящена самообразовательной деятельности в профессиональном овладении иноязычным межкультурным компонентом. В основу работы были положены исследования ученых и методистов по проблемам самообразования, межкультурной коммуникации, межкультурной компетентности, материалы научно-практических конференций по вопросам модернизации высшего образования.

В результате анализа научной литературы были проанализированы проблемы самообразовательной деятельности и определено ее место в современной дидактике. Рассмотрев различные дефиниции самообразования, мы дали общую характеристику данного термина с учетом особенностей, в разной степени акцентируемых разными авторами. Нами была представлена подробная характеристика практико-языкового образования, а также описана комплексная природа межкультурного профессионального самообразования.

Мы определили цель межкультурной самообразовательной деятельности, описали ее деятельностную структуру, включающую:

- А. Действия поиска, извлечения, накопления и систематизации теоретической и практической информации о иноязычной культуре;
- В. Действия сопоставительного межкультурного анализа и выявления межкультурных различий, их логической и ценностной интерпретации, включая интеграцию в уже имеющиеся знания и оценки;
- С. Действия практического коммуникативного и прикладного внеречевого и теоретического применения результатов интерпретации межкультурных различий в профессиональной и личной коммуникации;
- Д. Аутометодические действия языкового и интеллектуального самосовершенствования применительно к пунктам А, В и С, то есть их аутометодическое профилирование.

Для более конкретной характеристики деятельностного состава межкультурного самообразования нами были выделены и подробно описаны типичные ситуации межкультурного самообразования:

1. Ситуации иноязычной рецессивной или продуктивной, дистанционной или непосредственной коммуникации с «межкультурным профилированием»;
2. Ситуации специальных межкультурных самообразовательных занятий (систематизация, обобщение, анализ);
3. Ситуации применения нового межкультурного знания в профессиональной деятельности или в личной ИЯ-коммуникации.

Практическая часть нашей работы предполагала также диагностику уровня готовности будущих учителей иностранного языка (студентов ИИЯ Уральского государственного педагогического университета) к самообразовательной деятельности в профессиональном овладении иноязычным межкультурным компонентом. Диагностика заключалась в сборе общей информации об участниках, определении уровня владения методической частью изучаемой ветви самообразование и практическими умениями, статистической систематизации, анализе и интерпретации полученных результатов. Диагностика показала, что все студенты, принимавшие участие в тестировании, имеют пробелы в теоретико-методической части межкультурного самообразования, что, вероятно, стало причиной возникновения некоторых трудностей при решении практических задач. Практическая часть тестов была выполнена участниками диагностики на «хорошо».

Выявив реальные трудности межкультурного самообразования, мы обосновали некоторые условия развития исследуемой ветви самообразования и предложили пути их обеспечения. К таким условиям были отнесены:

- повышение мотивации МК-СО;

- включение в практикумы рефлексивной СР самообразовательных сегментов;
- учет результатов межкультурного самообразования в текущей аттестации;
- методическое просвещение и консультационная поддержка;
- связь с педагогической практикой и внеаудиторной деятельностью;
- взаимодействие обучающихся;
- расширение объема реального самообразования.

В перспективе мы считаем возможным дальнейшую разработку диагностических заданий, проведение более качественной диагностики, а также учет результатов диагностики в обучении будущих учителей иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа – 1986 – 126 с.
2. Антипов П.Л. Самообразование студентов вузов в контексте новой парадигмы образования // Теория и практика общественного развития – 2013 – № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-studentov-vuzov-v-kontekste-novoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 12.12.2015).
3. Аругтюнова Н.Д., Степанов Г.В. Русский язык, М., 1979. – 410 с.
4. Байлук В.В. Человекознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012 - 154 с.
5. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного: книга для преподавателя / под ред. проф. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
6. Боголюбова Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учеб. Пособие / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – СПб.: Издательство «СПБКО», 2009. – 416 с.
7. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
8. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
9. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения ИЯ // ИЯШ. – 2004. – №4. – С. 3-8.

10. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // ИЯШ. – 2008. – №5. – С. 2-7.
11. Герасимова И.Г. Структура межкультурной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №67 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-mezhkulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 08.12.2015).
12. Гиниатуллин И.А. Лексический аспект практико-языкового самообразования лингвиста // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения – 2002: материалы ежегодной региональной научной конференции. Екатеринбург, 2002
13. Гиниатуллин И.А. Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности: сб. науч. Тр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2010. – С. 16-25
14. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учеб. пособие к спецкурсу. — Свердловск: Свердловский гос. пед. институт, 1990. — 96 с.
15. Гиниатуллин И.А. Цели и формы постдипломного практико-языкового самообразования учителя иностранного языка // Проблемы стилистики текста и самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком / Урал. Гос. Пе. Ун-т – Екатеринбург, 2000 – с. 78-89
16. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации : учебное пособие / Е.Л. Головлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 224 с.
17. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. Пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л.И.

- Гришаева, Л.В. Цурикова – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
18. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов] / А. К. Громцева. - М.: Просвещение, 1983. - 144 с.
19. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Г., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
20. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
21. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2001. – 38 с.
22. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1984. – 160 с.
23. Золотавина Ф.Г. Подготовка студентов старших курсов языкового факультета к постдипломному практико-языковому самообразованию с использованием мультимедийных средств : диссертация. ... кандидата педагогических наук – Тюмень, 2002 - 254 с.
24. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие / Под ред. Д-ра психол. наук, акад. Ю.М. Забродина – М., 1994. – 344 с.
25. Кравченко А.И. Культурология: Хрестоматия для высшей школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 704 с.
26. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Джон В. Берри и др. - Харьков: Гуманитар. Центр, 2007. - 560 с.
27. Кузнецова М.Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции у студентов педагогического колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук – Екатеринбург, 2011- 241 с.

28. Кузнецова М.Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции у студентов педагогического колледжа: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук – Екатеринбург, 2011 - 23 с.
29. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии «самообразование» // В сб. Формирование у учащихся стремления к самообразованию. - Волгоград: ВГПИ, 1976. – с. 15-18
30. Культурология: Учеб. для студ. техн. вузов / Н.Г. Багдасарьян, А.В. Литвинцева, И.Е. Чучайкина и др. / под ред. Н.Г. Багдасарьян. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2006. – 709 с.
31. Ларионова И.А. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста // Педагогическое образование в России – 2013 - №2 – с. 14-17
32. Оберемко О.Г. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского – 2013 - № 4-1 - с. 26-28
33. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
34. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1990. — 381 с.
35. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Кирова, Ф.Н. Петрова – М.: «Советская энциклопедия», 1966г – т.3, 879 с.
36. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию / А.П. Садохин. – Высш. шк., 2005. – 310 с.
37. Санникова С.В. Современные подходы к оцениванию уровня владения иностранным языком // Мир науки, культуры, образования – 2013 – №3 с. – с. 158-160
38. Санникова С.В. Современные подходы к оцениванию уровня владения иностранным языком // Мир науки, культуры, образования – 2013 - №3 (40) – с. 158-160

- 39.Солонина Л.В.. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции на начальном этапе профессионального языкового образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. – 21с.
- 40.Супрун, Н.И. Немецкий язык: Пособие по межкультурной коммуникации / Супрун Н.И. – М.: Высшая школа, 2008. – 253 с.
- 41.Тен Ю.Р. Культурология и межкультурная коммуникация: Учебник / Ю.П. Тен. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 328 с.
- 42.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – 3-е издание. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.
- 43.Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А.Н. Щукин. – М, 2007. – 752 с.
- 44.Щуклина, В.А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию /В.А. Щуклина //Образование и общество. – 2004. — №3 [Электронный ресурс]. URL: http://jeducation.ru/3_2004/63.html (дата обращения: 09.11.2015).
- 45.Яковлева, Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // ИЯШ. – 2001. – №6. – С. 4-7.

Анкета № 1

Сообщите, пожалуйста, анонимно некоторые сведения о себе

	Курс	
	Были ли Вы в странах изучаемого языка, если да, то сколько времени в общей сложности	
	Следите ли Вы регулярно (не менее 1-2 раз в неделю) за жизнью в стране изучаемого языка по Интернету или прессе? Сколько раз в неделю?	
	Есть ли у Вас знакомые/друзья в странах изучаемого языка, с которыми Вы поддерживаете регулярные контакты?	
	Интересуетесь ли Вы культурой страны изучаемого языка?	
	Важны ли, на Ваш взгляд, знания о различиях в стиле жизни, нормах поведения и др. различиях между Вашей культурой и культурой страны изучаемого языка?	
	Сталкивались ли Вы с реальными ситуациями, когда знания различий между Вашей культурой и культурой страны изучаемого языка оказались полезны Вам?	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Оцените свои умения по 4-балльной шкале

Умения	неудовлет- ворительно	удовлет- ворительно	хорошо	отлично
Умения распознавать, анализировать и понимать (также и с помощью справочников) культуроведческие реалии				
Умения поиска, сбора, систематизации и анализа информации о явлениях немецкой культуры				
Умения межкультурной интерпретации текстов, видео- информации, опыта своих коммуникативных контактов (включая сопоставления с родноязычной культурой)				
Умение делать из такой интерпретации обоснованные выводы для собственной межкультурно-коммуникативной практики				
Умение действительно реализовать такие выводы в реальном общении на иностранном языке				

Блок А (Теоретические знания)

1) Что такое межкультурная компетентность (МКК)

2) Что включает МКК, опишите подробно ее структуру

3) Если человек отлично владеет иностранным языком, нужна ли ему МКК? Если да, то для чего?

4) Что вы понимаете под самообразовательной деятельностью?

5) Приобретает ли межкультурная деятельность в рамках самообразования особые черты?

6) Опишите по конкретным шагам (с указанием возможных сайтов, поисковых систем, типов литературных источников) ваши стратегии поиска информации

7) Как можно систематизировать межкультурную информацию при ее накоплении для дальнейшего использования?

8) Как Вы совершенствуете свои межкультурные знания?

9) Можно ли говорить о том, что Вы сами сознательно и целенаправленно совершенствуете свою межкультурно-познавательную деятельность?

10) Что помогает Вам поддерживать в себе положительное отношение к самостоятельной межкультурно-познавательной деятельности? Какие конкретные способы самомотивации Вы используете? Какие в Вашем опыте наиболее эффективные?

11) Активны ли Вы в своей самостоятельной межкультурно-познавательной деятельности? В каких типичных формах реализуется эта активность?

12) Можете ли Вы сказать, что Вашей межкультурно-познавательной деятельности свойственна организованность и системность? В чем это выражается?

Блок Б: предметные умения

Abschnitt I.

1. Lesen Sie die Texte. Finden Sie das Wort, das die inerkulturelle Information enthält. Finden sie das entsprechende Wort in der russischen Sprache.

- Das Studentenleben war einmal ein Traum von Freiheit. Endlich mal Zeit, Dinge auszuprobieren, zu experimentieren, Neuanfänge zu wagen. Schön und gut, wenn die Eltern das zahlen. Die einen studieren lange, weil sie diese Freiheit nutzen wollen, die anderen noch länger, weil sie neben dem Studium arbeiten müssen, weil eben auch das Bafög meist nicht reicht.

- Die Erfahrung, die ich während meiner Existenzgründung oder während meines selbstständigen Lebens mit Menschen aus der ganzen Welt gesammelt habe, ist unbezahlbar. Es hört sich ziemlich Mainstream an, doch man lernt wirklich fürs Leben. Ein Haushalt zu gründen und ihn erfolgreich zu führen, dabei das Budget zu verwalten, ist eine Erfahrung, die man im Elternhaus nicht so einfach geschenkt bekommt. Auch die Entwicklung meiner Englischkenntnisse ist deutlich spürbar. In kürzester Zeit entwickelt sich ein gewisses Sprachgefühl, was in einem Sprachkurs schwerer zu erzielen wäre.

- Stipendien können Ihnen dabei helfen, Ihr Studium zu finanzieren, da Sie eine finanzielle Förderung erhalten, die Sie im Gegensatz zum Bafög nicht zurückzahlen müssen. Zusätzlich zur finanziellen Förderung beinhaltet ein Stipendium meist auch eine ideelle Unterstützung, indem Sie z.B. an Tagungen, Workshops, Seminaren oder anderen Veranstaltungen teilnehmen können. Neben guten Noten und einer besonderen Begabung bzw. Eignung für das gewählte Studienfach ist zumeist das politisch-gesellschaftliche Engagement ein wichtiges Kriterium, nach dem Stipendien vergeben werden. Dabei werden schon längst nicht mehr nur hochbegabte Abiturientinnen und Abiturienten vom Staat, von Stiftungen und der Wirtschaft mit Stipendien gefördert. Es lohnt sich daher auf jeden Fall, genau hinzusehen, wie die jeweiligen Bedingungen für die Vergabe eines Stipendiums sind. Zudem sollten Sie sich auch unbedingt direkt bei Ihrer

Hochschule erkundigen, ob nicht ein hochschuleigenes Stipendium angeboten wird.

2. Finden Sie zusätzliche Informationen über diese Erscheinung/diesen Gegenstand.

3. Vergleichen Sie die Begriffe "Bafög" und "стипендия". Was haben sie gemeinsam? Wodurch unterscheiden sie sich? Wie erklären Sie diese Unterschiede?

Abschnitt II.

1. Welche Zeit kann man mit Hilfe dieses Bilds beschreiben? Argumentieren Ihre Antwort



In einem Forum im Internet (vor 7 Jahren)

Gibt es immer noch soviel Hass?... zwischen Osis Und Wesis?

Ich selber bin ein Ossi , sehe die Bezeichnung auch nicht als Schimpfwort!
Warum gibt es immer noch soviel Neid und Missgunst zwischen alten und neuen Bundesländern? Kann es sein das die Regierenden bewusst das Problem zwischen Osis und Wesis schüren?

Beispiel: Große Rede der Kanzlerin vor ein paar Wochen in einem Radio in Württemberg... was v. Anstrengungen und so geleistet werden müssen wohl bemerkt das war eine Rede an die alten Bundesländer!

Sie spricht im Westen anders als im Osten!

Mich kotzen diese Vorurteile an wie Besserwessi fauler Ossi u.s.w. man ich habe Wesis kennen gelernt da war nichts arrogantes und von sich überzeugtes, genau so wie der große Teil der Osis nicht arbeitsfaul ist. Ausnahmen bestätigen

die Regel natürlich! Warum wünschen sich die Wessis genau so wie der Großteil der Osis die Mauer zurück? Es wird zusammen wachsen was zusammen gehört hm.... sehr schöner Spruch, aber wird es wirklich so kommen?

Können wir nicht endlich an einen Strang ziehen und zeigen das wir zusammen gehören? Mich kotzt der ganze Shit langsam gewaltig an! Kein Wunder das der Westen mit großen Sprüngen in die Arme der Linkspatei hüpfht...genauso wie der Osten in Richtung rechts schwappt. Man warum werden wir nicht endlich mal helle in der Birne? Was meint ihr dazu? Bitte keine dummen Parolen nur ordentliche

Antworten



Es liegt an jeden Einzelnen in diesem Lande. , ob er sich zum nützlichen Idioten "Trennungserhaltender" hergibt. Die Enttäuschten der Osis gegen Wessis, Junge gegen Alte, Arbeiter gegen Arbeitslose, Eltern gegen Kinderlose, Religiöse gegen Anders- und Nichtglaubende, Männer gegen Frauen, jede/r gegen jede/n.



Wer profitiert wohl davon, wenn wir uns alle gegeneinander aufhetzen lassen? Während wir alle damit beschäftigt sind, uns gegenseitig fertig zu machen, übersehen wir vielleicht etwas Wichtigeres...



Ossi kennt nicht die Geschichte, Demographie, die Kultur des Westen nicht. Wessi kennt nicht die Geschichte, Demographie, die Kultur des Osten nicht. Um das zu ändern muss sehr viel zeit vergehen, ungefähr 60 Jahre oder vielleicht noch mehr.

**2. Gibt es noch irgendwelche Konflikte zwischen „Wessis“ und „Osis“
25 Jahre nach der Wiedervereinigung?**

3. Was ist Trabi?

4. Vermuten Sie, in welchem Sinne wird heute das Wort „Trabi“ gebraucht. (Beachten die Informationen über den gespannten Beziehungen zwischen „Wessis“ und „Ossis“) Argumentieren Ihre Antwort.

Abschnitt III.

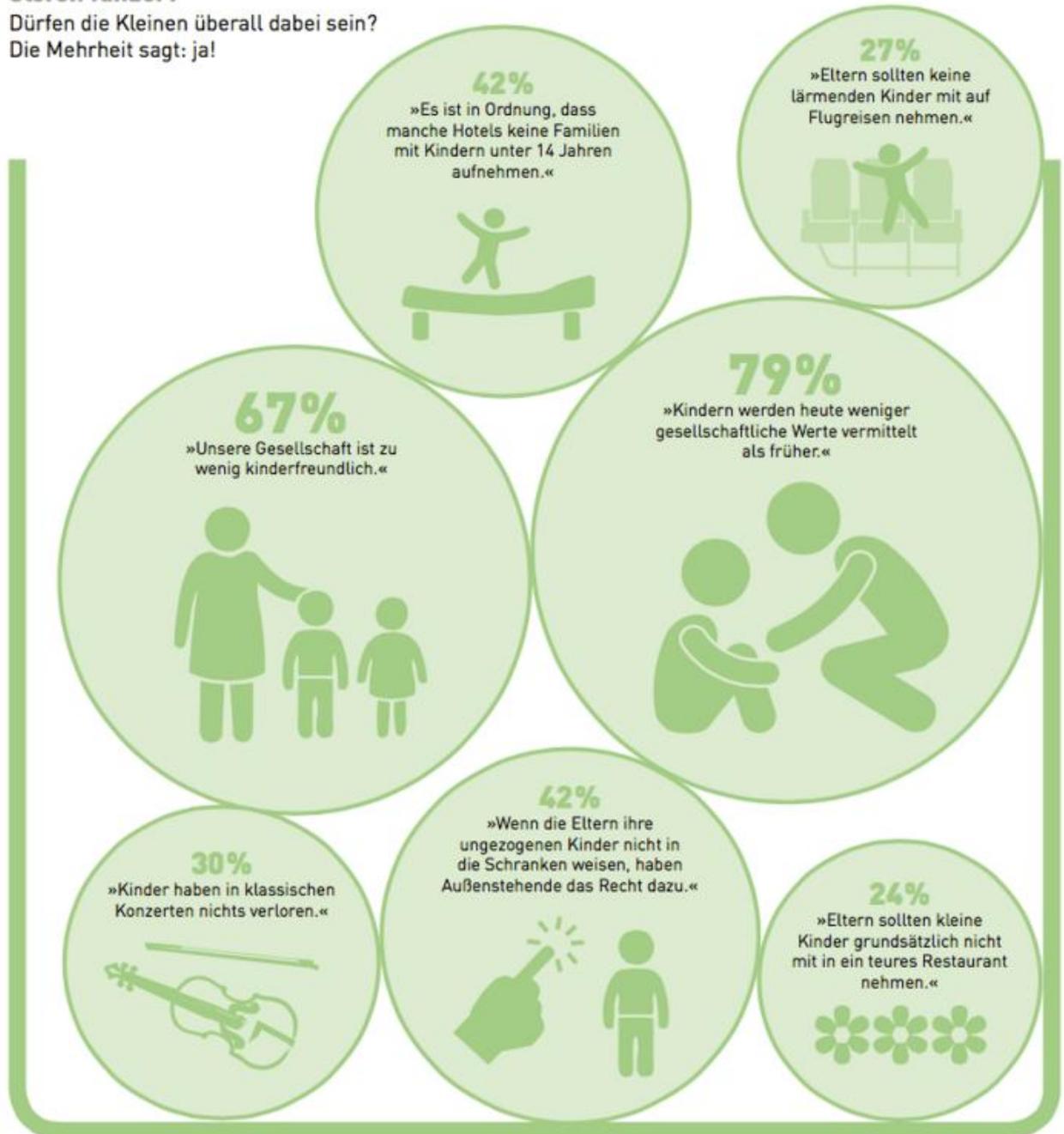
Wer die Deutschen sind und wie sie ticken? hat der Autor und ZEIT-Redakteur Christoph Drösser zusammen mit dem Meinungsforschungsinstitut YouGov das Volk der Bundesrepublik nach Meinungen, Erfahrungen und Vorlieben gefragt.

Von September 2014 bis April 2015 nahmen jeweils rund 1.000 Menschen an mehr als 80 Onlineerhebungen teil. Repräsentativ für das ganze Land.

1. Lesen sie einen Auszug aus den gesamten Forschungsergebnissen.

Stören Kinder?

Dürfen die Kleinen überall dabei sein?
Die Mehrheit sagt: ja!



2. Modellieren Sie 3 Situationen, wo diese Kenntnisse für Sie (für die erfolgreiche Kommunikation) nützend sind.
