

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

А. В. Резниченко

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ДИАЛОГА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Монография

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2025

УДК 811.111:81(035.3)

ББК 81.432.1+81 я44

Р34

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Академии педагогики и психологии ЮФУ *Р. М. Чумичева*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных и естественных дисциплин ДГТУ *О. Е. Сироткин*

Резниченко, А. В.

Р34

Формирование межкультурного диалога студентов в процессе изучения английского языка : монография / А. В. Резниченко ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2025. – 100 с.

ISBN 978-5-9275-5079-1

Монография посвящена всестороннему исследованию формирования межкультурного диалога студентов в процессе изучения английского языка как фундаментального инструмента межкультурной коммуникации в современном глобализирующемся мире.

Автор рассматривает межкультурный диалог как многоаспектное гуманитарное явление, в котором пересекаются философские, культурологические, лингвистические, психологические и педагогические подходы.

Адресована широкому кругу читателей: исследователям в области межкультурной коммуникации, педагогики и лингводидактики, преподавателям иностранного языка, магистрантам и аспирантам, обучающимся педагогических и гуманитарных направлений, а также всем специалистам, заинтересованным в развитии межкультурной компетентности, совершенствовании диалоговых практик и формировании поликультурного образовательного пространства.

Публикуется в авторской редакции.

УДК 811.111:81(035.3)

ББК 81.432.1+81 я44

ISBN 978-5-9275-5079-1

© Резниченко А. В., 2025

© Южный федеральный университет, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	7
1.1. Концептуальные подходы к понятию "межкультурный диалог" в современной науке	7
1.2. Психолого-педагогические основы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе	19
1.3. Роль английского языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции	26
1.4. Студент как субъект межкультурного диалога: личностные и профессиональные характеристики	34
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА СТУДЕНТОВ	46
2.1. Методологические принципы изучения межкультурного диалога в образовательной среде	46
2.2. Компетентностный подход к формированию межкультурной компетенции ...	50
2.3. Лингводидактические стратегии в обучении межкультурному взаимодействию.....	60
2.4. Критерии и показатели эффективности межкультурного диалога.....	65
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА	69
3.1. Создание поликультурной образовательной среды в процессе изучения английского языка.....	69
3.2. Интерактивные методы и технологии развития межкультурной компетенции	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80

ВВЕДЕНИЕ

Монография посвящена всестороннему исследованию формирования межкультурного диалога студентов в процессе изучения английского языка как фундаментального инструмента межкультурной коммуникации в современном глобализирующемся мире. В условиях возрастающей сложности межкультурных контактов, расширения международного сотрудничества и повышения роли цифровых форм взаимодействия проблема развития способности к продуктивному межкультурному диалогу приобретает особую значимость. Автор рассматривает межкультурный диалог не как частный педагогический феномен, а как многоаспектное гуманитарное явление, в котором пересекаются философские, культурологические, лингвистические, психологические и педагогические подходы.

В центре внимания находится вопрос о том, каким образом процесс изучения английского языка — языка международного общения, языка науки, образования, медиа и цифровых технологий — может обеспечивать становление у студентов способности к осмысленному, этически выверенному и конструктивному взаимодействию с представителями иных культур. Особое внимание уделено пониманию английского языка не только как лингвистической системы, но и как культурного пространства, в котором отражаются ценности, нормы, символические формы и способы конструирования реальности, присущие различным сообществам.

Монография включает глубокий теоретический анализ концепции межкультурного диалога и его философских оснований. Рассматриваются фундаментальные идеи М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Э. Левинаса, Ф. Розенцвейга и других представителей философии диалогизма. Анализируются ключевые положения их концепций, раскрывающих природу диалога как подлинного отношения между субъектами, основанного на признании инаковости, открытости к Другому и готовности к смысловому обмену. В работе показано, что именно диалогическая философия XX века заложила методологический фундамент для современного понимания межкультурного взаимодействия и создала предпосылки для развития теории межкультурной коммуникации как самостоятельной научной области.

Значительное место в монографии отведено рассмотрению становления межкультурной коммуникации как научной дисциплины, начиная с работ Э. Холла и Г. Хофстеде. Анализируются современные модели и подходы к изучению межкультурного взаимодействия, включая концепции культурного интеллекта, координированного управления смыслами, теорию адаптации Я. Ким, модель развития межкультурной чувствительности М. Беннетта, интегративные социально-психологические

модели межкультурной компетентности. Показано, что существующие теоретические направления отражают различные стороны межкультурного общения — когнитивные, эмоциональные, поведенческие и ценностные аспекты — и в совокупности образуют теоретическую базу для исследования межкультурного диалога как образовательного феномена.

Отдельным предметом анализа выступают психолого-педагогические основания межкультурного взаимодействия. Автор раскрывает механизмы восприятия и интерпретации культурных различий, роль стереотипизации, процессы социальной категоризации, факторы межгрупповой тревоги и неопределённости. Особое внимание уделено тому, как психологические механизмы могут облегчать или затруднять эффективное межкультурное общение студентов, какие барьеры и риски возникают в процессе взаимодействия, и как педагогическая среда способна нивелировать данные трудности. Монография демонстрирует, что обучение английскому языку предоставляет уникальные возможности для развития эмпатии, рефлексии, критического мышления и гибкости когнитивных стратегий, необходимых для продуктивного диалога культур.

Существенным вкладом монографии является обоснование роли иноязычного образования как пространства формирования межкультурной коммуникативной компетентности. В работе раскрывается потенциал современных педагогических технологий — интерактивных методов, проектной деятельности, проблемно-ориентированного обучения, дискуссионных форм, медиаобразовательных практик — и их влияние на развитие навыков межкультурного взаимодействия. Подчёркивается значимость создания в процессе изучения английского языка поликультурной образовательной среды, моделирующей реальные ситуации межкультурной коммуникации и позволяющей студентам приобретать опыт диалога в безопасных и методически организованных условиях.

Отдельное внимание уделено анализу современных моделей межкультурной компетентности. В монографии систематизированы как зарубежные, так и отечественные модели, представлены их сравнительные характеристики, выявлены достоинства, ограничения и области применения. Рассматриваются структурные, номенклатурные, каузальные и динамические модели, модели профессиональной направленности, а также интегративные концепции, объединяющие личностные, когнитивные и коммуникативные компоненты межкультурного взаимодействия. Показано, что межкультурная компетентность является многомерной структурой, включающей ценностно-мотивационные установки, знания о культурных различиях, навыки интерпретации смыслов, способность к рефлексии, толерантность к неопределённости и эмоциональную устойчивость.

Монография также акцентирует внимание на проблемах концептуализации межкультурного диалога, связанных с терминологической размытостью, сложностью интеграции различных научных подходов и необходимостью унификации понятийного аппарата. Автор подчёркивает важность системного взгляда на межкультурный диалог как на комплексный педагогический феномен, требующий согласования философских, психологических и лингводидактических методов анализа. Отмечается, что дальнейшее развитие теории возможно только на основе междисциплинарного подхода, учитывающего динамику культурных процессов и особенности современной образовательной среды.

Особую значимость представляет обоснование педагогических условий, обеспечивающих формирование межкультурного диалога при обучении английскому языку. Монография предлагает научно обоснованное представление о том, какие внешние и внутренние факторы способствуют развитию у студентов способности к осмысленному взаимодействию с представителями иных культур, какие ресурсы образовательной среды оказывают ключевое влияние на успешность межкультурного диалога, и каким образом преподаватель может выстраивать образовательный процесс так, чтобы развивать у обучающихся готовность к открытости, диалогичности и конструктивной коммуникации.

Работа обладает значительной теоретической и практической ценностью. Теоретически монография углубляет понимание природы межкультурного диалога, систематизирует современные научные подходы, а также предлагает комплексное видение процесса формирования межкультурной компетентности в образовательной среде. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы преподавателями английского языка, методистами, педагогами высшей школы, специалистами по международным образовательным программам при разработке курсов, учебных модулей, программ подготовки будущих педагогов и специалистов гуманитарной сферы.

Монография адресована широкому кругу читателей: исследователям в области межкультурной коммуникации, педагогики и лингводидактики, преподавателям иностранного языка, магистрантам и аспирантам, обучающимся педагогических и гуманитарных направлений, а также всем специалистам, заинтересованным в развитии межкультурной компетентности, совершенствовании диалоговых практик и формировании поликультурного образовательного пространства.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Концептуальные подходы к понятию "межкультурный диалог" в современной науке

Проблема межкультурного диалога представляет собой одно из центральных направлений современной гуманитарной мысли, находящееся на пересечении философии, культурологии, лингвистики, социологии и педагогики. Актуальность данной проблематики обусловлена процессами глобализации, интенсификацией межкультурных контактов и необходимостью выработки эффективных стратегий взаимодействия между представителями различных культур.

Историко-философские основания концепции межкультурного диалога

Теоретические истоки современного понимания межкультурного диалога восходят к философии диалогизма XX века, основными представителями которой выступили М.М. Бахтин, М. Бубер, Э. Левинас и другие мыслители [14], [34], [81]. Именно в рамках диалогического подхода была сформулирована принципиально новая парадигма мышления, основанная на субъект-субъектных отношениях в противовес доминировавшему ранее субъект-объектному подходу.

М.М. Бахтин, которого справедливо считают одним из основоположников теории диалога культур, разработал концепцию, согласно которой культура существует исключительно в диалогическом пространстве. По мнению философа, «быть — значит общаться диалогически», что подчеркивает онтологический статус диалога как основы человеческого бытия. Особую значимость в концепции Бахтина приобретает понятие «Другого», через взаимодействие с которым происходит самопознание и развитие культуры [14].

Развивая идеи Бахтина, В.С. Библер создал философскую концепцию «Школы диалога культур», в которой диалог культур выступает не просто как форма взаимодействия, но как логическая основа культуры как таковой [15, 26]. Согласно Библиеру, каждая культура представляет собой уникальную целостность, которая может быть понята только через диалогическое взаимодействие с другими культурами [26].

Формирование теоретических основ межкультурного диалога в философской мысли XX века связано с развитием диалогической философии, основателем которой выступил австрийско-еврейский мыслитель Мартин Бубер. Его концептуальные разработки заложили методологический фундамент для понимания межсубъектного взаимодействия в условиях культурного многообразия. Центральная идея философской системы Бубера, представленная в работе «Я и Ты»,

заключается в выделении двух фундаментальных модусов человеческого отношения к миру: «Я–Ты» и «Я–Оно». Отношение «Я–Ты» представляет подлинную диалогическую связь, характеризующуюся взаимным признанием субъектности участников взаимодействия [33]. В противоположность этому, отношение «Я–Оно» конституирует объективирующий тип связи, при котором Другой воспринимается в качестве объекта познания или воздействия. Диалогические отношения, согласно М. Буберу, характеризуются спонтанностью, непосредственностью и экзистенциальной подлинностью. Философ подчеркивает, что только в диалогическом взаимодействии реализуется аутентичная человеческая сущность. В работе М. Бубера формулируется принципиальный тезис о том, что «фундаментальным фактом человеческого существования является связь человека с человеком». Философ вводит понятие сферы «Между» как онтологического пространства, в котором осуществляются подлинные диалогические события. Данная концепция предполагает отказ от индивидуалистической антропологии в пользу реляционного понимания человеческого бытия. Согласно М. Буберу, человеческое существование конституируется через отношение к Другому и не может быть адекватно понято вне диалогического контекста. Философская концепция М. Бубера содержит ключевые методологические принципы для анализа межкультурного взаимодействия. Принцип признания Другого в его инаковости составляет основу для преодоления культурных барьеров и достижения взаимопонимания. Буберовская идея о конститутивной роли встречи с Другим для самопознания приобретает особую значимость в контексте межкультурных отношений. Диалогический подход Бубера был впоследствии развит в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера и других представителей философии диалога, которые адаптировали его к анализу культурного взаимодействия. Необходимо отметить ограничения буберовской концепции в контексте межкультурного диалога. Акцент на непосредственности диалогических отношений не учитывает специфику межкультурной коммуникации, связанную с различиями в культурных кодах и языковых системах. Кроме того, идеализация диалогических отношений может не соответствовать реальности межкультурных контактов, включающих конфликтные аспекты. Диалогическая философия М. Бубера представляет фундаментальный компонент историко-философских оснований теории межкультурного диалога. Его концептуальные разработки обеспечили методологическую базу для понимания межсубъектного взаимодействия в условиях культурного многообразия, определив экзистенциальные и этические основания конструктивных межкультурных отношений [34].

Формирование концептуальных основ межкультурного диалога в XX веке неразрывно связано с философским наследием Эммануэля Левинаса, чья этическая философия заложила фундаментальные основания для понимания отношения к Другому как носителю абсолютной инаковости. Философская система Левинаса, развивающая диалогическую традицию М. Бубера и противопоставляющая этику онтологии в качестве «первой философии», предлагает радикально новое основание для межкультурного взаимодействия, основанное на принципе безусловной ответственности за Другого. Центральный тезис философии Левинаса заключается в утверждении приоритета этики над онтологией. Согласно его воззрениям, основным вопросом философии является не хайдеггеровский «Почему есть нечто, а не ничто?», а этический императив: «Имею ли я право быть?». Данная постановка вопроса радикально переориентирует философскую мысль от проблематики бытия к проблематике отношения с Другим как фундаментальной структуре человеческого существования. Левинас разрабатывает концепцию Абсолютно Другого, который не может быть ассимилирован в рамках тотализирующего мышления. Инаковость Другого, согласно Левинасу, является «непреодолимой и выходит за пределы игры категорий тождественного и иного». Это означает, что Другой не может быть сведен к объекту познания или включен в какую-либо систему понятий без утраты своей фундаментальной инаковости. Ключевой категорией левинасовской этики выступает понятие «Лица» (*le visage*) как способа самопредъявления Другого. Лик не является феноменом в традиционном смысле, поскольку он «постоянно разрушает и превосходит предъявляемый мне пластический образ». Появление Лица Левинас характеризует как «эпифанию» — событие откровения, в котором открывается бесконечность Другого. Фундаментальной характеристикой этического отношения является его асимметричность. Левинас подчеркивает, что «то, как мы относимся к Другому, ни в коей мере не может быть отражением того, как Другой относится к нам». Эта асимметрия означает, что этическое отношение не может быть основано на принципе взаимности или справедливого обмена, но требует безусловной ответственности субъекта перед Другим. Левинасовская концепция ответственности радикально отличается от традиционных этических подходов. «Бесконечная ответственность» означает, что субъект ответственен за Другого даже в случае, когда Другой совершает преступление. Как отмечает философ: «Это сущность человеческого сознания: все люди ответственны одни за других, и Я — больше всех других». Данная концепция предполагает гиперболическую интерпретацию этической ответственности, которая превышает любые конкретные обязательства и носит характер абсолютного императива. Ответственность за Другого конституирует человеческую субъективность и является условием подлинно человеческого

существования. Левинас выступает с фундаментальной критикой западной философской традиции, которую он обвиняет в стремлении к тотализации и ассимиляции Другого. Согласно его анализу, «со времен Сократа под процессом познания понимается переход от неизвестного к известному, от различия к тождеству». Подобное познание, будучи доведенным до предела, образует Тотальность, «поглощающую различия, уничтожающую всякую инаковость». В противовес тотализирующей логике Левинас предлагает этику радикального гостеприимства, основанную на признании абсолютной инаковости Другого. Гостеприимство понимается не как акт доброй воли, но как фундаментальная структура субъективности, через которую конституируется этическое отношение [82].

Важнейшей характеристикой этического отношения является его диахронический характер. Левинас подчеркивает, что встреча с Другим происходит в измерении времени, которое не может быть синхронизировано с временем субъекта. Эта «диахроническая структура» означает, что этическое отношение не может быть представлено как взаимодействие двух одновременно присутствующих субъектов, но требует признания темпоральной асимметрии. Данная концепция имеет принципиальное значение для понимания межкультурного диалога, поскольку указывает на невозможность синхронизации различных культурных горизонтов и требует признания их темпоральной несоизмеримости.

Философская концепция Левинаса предоставляет фундаментальные основания для переосмысления межкультурного взаимодействия. Принцип безусловной ответственности за Другого создает этическую основу для признания культурного многообразия и отказа от любых форм культурного империализма. Левинасовская критика тотализирующего мышления оказывается особенно актуальной в контексте глобализационных процессов, которые часто приводят к нивелированию культурных различий. Концепция асимметричного этического отношения предполагает, что подлинный межкультурный диалог не может быть основан на принципе взаимности или равенства культур, но требует признания абсолютной инаковости культурного Другого. Это означает отказ от попыток найти общие основания или универсальные принципы, которые могли бы служить базой для межкультурного взаимодействия. Необходимо отметить определенные ограничения левинасовской концепции в контексте межкультурного диалога. Радикальная асимметрия этического отношения может препятствовать установлению действительно диалогических отношений между культурами, поскольку исключает возможность взаимного обмена и взаимного обогащения. Кроме того, гиперболический характер ответственности может оказаться неприменимым к конкретным

ситуациям межкультурного взаимодействия, требующим практических решений и компромиссов [83].

Этическая философия Эммануэля Левинаса представляет фундаментальный компонент историко-философских оснований концепции межкультурного диалога. Его идеи о приоритете этики над онтологией, концепция Абсолютно Другого и принцип бесконечной ответственности обеспечивают радикально новое основание для понимания межкультурного взаимодействия. Левинасовская философия «радикального гостеприимства» остается актуальной для современной теории и практики межкультурного диалога, предлагая этическую альтернативу инструментальным подходам к культурному многообразию в условиях глобализирующегося мира [81].

Философская система Германа Когена, основателя Марбургской школы неокантианства, сыграла основополагающую роль в формировании методологических предпосылок диалогической философии. Принципиальное значение для развития диалогизма имела когеновская этическая концепция отношений между «Я» и «Ты», систематически разработанная в труде «Этика чистой воли». Коген выдвинул фундаментальный тезис о том, что истоком самосознания «Я» как личности является не внешний мир, а другой человек, то есть «Ты». Данная концепция радикально пересматривала традиционные представления о генезисе субъективности, утверждая приоритет межсубъектных отношений над субъект-объектными связями. Когеновская «логика истока» предполагала, что формирование индивидуального самосознания происходит исключительно через встречу с Другим. Коген развил концепцию корреляции между Богом и человеком, которая стала прообразом диалогических отношений в философии XX века. Партнерские отношения «Я–Ты» формируют сообщество «Мы», которое становится этическим основанием правового государства и социальной солидарности [70].

Франц Розенцвейг является одним из пионеров диалогической философии, разработавшим целостную концепцию диалога в фундаментальном труде «Звезда спасения». Центральной идеей философской системы Розенцвейга выступает концепция диалога как основы «спасения» (Erlösung), понимаемого как преодоление отчуждения между Богом, миром и человеком. Розенцвейг выделяет три основных элемента реальности: Бог, мир и человек, отношения между которыми конституируются через диалогическое взаимодействие. В отличие от классической философии, стремящейся к монологическому синтезу, Розенцвейг утверждает множественность и несводимость элементов реальности, которые могут быть связаны только через диалог. Особое значение в концепции Розенцвейга приобретает язык откровения как диалог, в котором участники (Бог и человек) обладают способностью как к

утверждению («Да»), так и к отрицанию («Нет»). Данная концепция предвосхищает современные представления о диалогической природе межкультурного взаимодействия, где культуры выступают как равноправные субъекты диалога, обладающие правом на собственную позицию [135].

Ойген Розеншток-Хюсси внес уникальный вклад в развитие диалогической философии через разработку «грамматического метода», основанного на анализе четырех ориентаций речи: императивной, субъективной, траекторной и аналитической. Его концепция «речевого мышления» представляет собой попытку создания новой методологии гуманитарного познания, основанной на диалогических принципах. Розеншток-Хюсси формулирует диалогический принцип понимания человека, общества и культуры в пространстве-времени речи. Согласно его воззрениям, формирование личности и человеческого сообщества происходит в диалоговом пространстве через движение от «Ты» и «Я» к «Мы» и «Они». Данная концепция предвосхищает современные представления о социальном конструировании идентичности через диалогическое взаимодействие. Особое значение имеет разработанная Розенштоком-Хюсси социология диалога, которая рассматривает общественные процессы как результат диалогического взаимодействия между различными социальными группами. Его подход к анализу революций как «речевых событий» оказал влияние на развитие современной теории социальных изменений и конфликтологии [136].

Анализ основных представителей диалогической философии XX века свидетельствует о формировании целостной интеллектуальной традиции, заложившей методологические основания современной теории межкультурного диалога. Несмотря на различия в философских подходах и терминологии, всех представителей диалогизма объединяет признание приоритета межсубъектных отношений над субъект-объектными связями и утверждение диалогической природы человеческого существования. Философия диалогизма внесла принципиальный вклад в переосмысление природы понимания, рассматривая его не как одностороннее познание объекта субъектом, но как взаимное изменение участников диалогического взаимодействия. Данная парадигма стала основой для развития современных подходов к межкультурному диалогу, основанных на принципах взаимного признания, равноправия культур и их способности к взаимному обогащению в процессе диалогического взаимодействия.

Формирование научной дисциплины «межкультурная коммуникация»

Датой рождения межкультурной коммуникации как академической дисциплины принято считать 1954 год, когда была опубликована работа Э. Холла и Д. Трагера «Culture as Communication» («Культура как

коммуникация»), в которой авторы впервые предложили для широкого употребления термин «межкультурная коммуникация».

Развитие этих идей было продолжено в известной работе Э. Холла «The Silent Language» («Немой язык», 1959 г.), где автор показал тесную взаимосвязь между культурой и коммуникацией [192]. Принципиальное значение для развития теории межкультурной коммуникации имела концепция контекстуальности культур, разработанная Э. Холлом. Согласно данной теории, все культуры подразделяются на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные в зависимости от степени использования контекстуальной информации в процессе коммуникации. Данная классификация до сих пор остается одной из наиболее влиятельных типологий в теории межкультурной коммуникации.

Существенный вклад в развитие теории внес Г. Хофстеде, предложивший типологию культурных измерений, основанную на анализе ценностных ориентаций различных культур. Первоначально модель включала четыре измерения: дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, избегание неопределенности и маскулинность/феминность. Впоследствии модель была дополнена еще двумя измерениями: долгосрочная/краткосрочная ориентация и потворство желаниям/сдержанность [193].

Современные концептуальные подходы к межкультурному диалогу

В современной научной литературе можно выделить несколько основных подходов к пониманию сущности межкультурного диалога:

Коммуникативный подход

Данный подход рассматривает межкультурный диалог как особую форму коммуникации между представителями различных культур. Т.Н. Персикова определяет межкультурную коммуникацию как «культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации». В рамках данного подхода выделяются три основных правила межкультурной коммуникации: необходимость учета невербального уровня передачи информации, важность активного слушания и предупреждение возможных коммуникативных ошибок [118].

Развивая идеи коммуникативного подхода, А.А. Корякина подчеркивает, что основной целью межкультурной коммуникации является достижение взаимопонимания между представителями различных культур через преодоление языковых и культурных барьеров [113]. И.С. Филимонова акцентирует внимание на принципиальной роли невербальной коммуникации, отмечая, что «информация, передаваемая на невербальном уровне, представляет наибольшие трудности для интерпретации членами иной культуры» [104]. Л.Л. Федотова и Инь Юньшань рассматривают межкультурную коммуникацию как основу формирования межкультурной

компетенции, включающей способность к обмену информацией с представителями различных культур при признании и уважении их культурных ценностей [90].

Герменевтический подход

Представители данного направления рассматривают межкультурный диалог как процесс взаимопонимания и интерпретации культурных смыслов. Особое внимание уделяется роли языка как «зеркала культуры» и необходимости понимания культурного контекста для успешного межкультурного взаимодействия [48], [49].

Представители данного направления рассматривают межкультурный диалог как процесс взаимопонимания и интерпретации культурных смыслов. Е.Е. Медведева подчеркивает, что «освоение герменевтических идей и принципов помогает в достижении межкультурного диалога» в условиях глобализации [91]. Д.А. Варсонова отмечает, что герменевтический подход «состоит не в воспроизведении (своего рода пересказа) смысла полученной информации, а в его произведении» [48].

А.А. Потоцкий рассматривает понимание как феномен межкультурного диалога, применяя герменевтический метод к анализу социокультурной динамики. Н. Гетьманенко и О. Герлован предлагают использование герменевтического подхода к концептам культуры при обучении иностранным языкам, подчеркивая диалогическую природу эмоционального и рационального взаимодействия в процессе интерпретации культурных текстов [124].

Социокультурный подход

В рамках данного подхода межкультурный диалог рассматривается как форма социального взаимодействия, детерминированного культурными различиями участников. А.А. Галиакберова определяет межкультурный диалог как «методологический аспект исследования», подчеркивая его научно-исследовательский потенциал.

В рамках данного подхода межкультурный диалог рассматривается как форма социального взаимодействия, детерминированного культурными различиями участников. Т.А. Юлдашева анализирует процессы и проблемы социокультурной адаптации и межкультурной коммуникации в условиях меняющихся реальностей среды жизнедеятельности [90]. Р.З. Богоудинова подчеркивает, что межкультурная коммуникация обеспечивает развитие важнейших составляющих социокультуры и «идеологической вселенной смыслов» [148].

Э.А. Усовская выделяет три методологических подхода к изучению межкультурной коммуникации: функциональный, объяснительный и критический, основывающиеся на различных представлениях о природе человека и человеческого поведения. Значимость социокультурного подхода заключается в том, что он помогает преодолевать трудности,

возникающие из-за различий в культурах, способствуя развитию социокультурной компетенции [157].

Педагогический подход

Л.М. Козина рассматривает межкультурный диалог как «коммуникативно-риторическую конфликтную ситуацию "столкновения" двух или более культур, благодаря которой запускается механизм смыслообразования, способствующего взаимопониманию и взаимному обогащению общающихся субъектов». Данный подход акцентирует внимание на образовательном потенциале межкультурного диалога [71].

О.Л. Жук раскрывает подходы и педагогические условия, обеспечивающие поликультурный диалог между всеми участниками образовательного процесса в современном вузе. В.П. Фурманова рассматривает межкультурную коммуникацию как методологию коммуникативного подхода к иноязычному образованию. Коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции в педагогическом контексте предполагает использование дискуссионных технологий как эффективного способа развития способности к межкультурному взаимодействию.

Проблемы концептуализации межкультурного диалога

Проблема концептуализации межкультурного диалога представляет собой одну из ключевых задач современной гуманитарной науки, актуальность которой обусловлена процессами глобализации, интенсификацией межкультурных контактов и необходимостью теоретического осмысления механизмов межкультурного взаимодействия. Данный обзор систематизирует основные направления исследований и выявляет фундаментальные проблемы в области концептуализации межкультурного диалога. Одной из центральных проблем концептуализации межкультурного диалога является терминологическая размытость и отсутствие единого понимания базовых категорий. Л.А. Орнатская справедливо отмечает наличие серьезных теоретических и методологических проблем, связанных с тем, что понятие «межкультурный диалог» часто используется как синоним «культурного взаимодействия», что приводит к потере специфики диалогических отношений [111]. Н.А. Ореховская и Е.А. Ялозина подчеркивают актуальность теоретического анализа понятийного аппарата с целью его обновления и уточнения, поскольку в современном медиапространстве происходит размывание или искажение философских дефиниций, что приводит к их фальсификации и неверному толкованию [112]. А.А. Галиакберова отмечает необходимость исследования базовых понятий «межкультурная коммуникация» и «диалог культур» в связи с их методологической значимостью [41].

Существенной проблемой является отсутствие единой методологической базы для исследования межкультурного диалога. С. Ю.

Пчелкина анализирует различные методологические подходы в исследовании межкультурной коммуникации, подчеркивая необходимость интеграции лингвистических, психологических, социологических и культурологических методов [130]. Э.А. Усовская выделяет три основных методологических подхода: функциональный, объяснительный и критический, каждый из которых основывается на различных представлениях о природе человека и человеческого поведения [157]. К.Х. Делокаров отмечает специфичность моделей межкультурного диалога, подчеркивая, что «эффективность моделей межкультурного диалога в значительной степени зависит от глобального контекста, истории, традиции». Это создает трудности в создании универсальных теоретических моделей межкультурного взаимодействия [55].

Критическим аспектом современных исследований является тенденция к идеализации межкультурного диалога. Многие исследователи рассматривают межкультурный диалог исключительно в конструктивном ключе, игнорируя конфликтные и противоречивые аспекты межкультурного взаимодействия. Д.Н. Мустафина подчеркивает, что межкультурной коммуникации присущи множественные проблемы, включая стереотипы, предубеждения, языковые барьеры и культурные различия [100]. А.А. Бурьянова отмечает, что существует несколько теорий межкультурной коммуникации, которые рассматривают различные проблемы взаимодействия культур, однако многие из них недооценивают сложность и противоречивость реальных межкультурных контактов [35]. О.Н. Астафьева указывает на необходимость поиска диалогического дискурса в неоднородных обществах как идеальной модели интеграции, подчеркивая при этом сложность ее практической реализации [8].

Особую актуальность приобретают проблемы концептуализации межкультурного диалога в условиях глобализации. М.В. Шалаева отмечает необходимость концептуализации понятия «культура» в целях создания интегрального подхода к пониманию межкультурного диалога в эпоху постмодерна [173]. Г.В. Абилова исследует проблемы развития межкультурных профессиональных коммуникаций в условиях цифровизации, отмечая необходимость разработки инновационных образовательных технологий для формирования межкультурной коммуникативной компетентности [2].

Значительное внимание исследователи уделяют анализу психологических и коммуникативных барьеров в межкультурном диалоге. Ю. В. Игнатова выделяет основные проблемы межкультурной коммуникации, включая неопределенность, конфликты, языковые различия, ошибочные невербальные интерпретации, предубеждения и стереотипы [64]. А.Г. Лигостаев подчеркивает неизбежность конфликта в межкультурном общении, отмечая, что участники интеракции не могут

послать или принять сигналы однозначным образом [109]. Е. В. Романова исследует пути усовершенствования межкультурного диалога, подчеркивая необходимость преодоления коммуникативных барьеров и развития толерантности [138]. С. А. Тетдоева рассматривает диалог как форму коммуникации в сфере межкультурных контактов, анализируя механизмы взаимодействия культур [152].

Существенной проблемой является недостаточность эмпирических исследований межкультурного диалога. В.А. Мазиллов отмечает методологические проблемы организации психологического исследования межкультурного диалога, подчеркивая необходимость разработки адекватного инструментария для изучения данного феномена [87]. В.П. Фурманова указывает на фундаментальные проблемы межкультурной коммуникации, включая теоретические проблемы культуры, языка, коммуникации и языковой личности [159].

Анализ современных исследований показывает, что проблема концептуализации межкультурного диалога характеризуется множественностью подходов, терминологической неопределенностью и недостаточной методологической разработанностью. Основными направлениями решения выявленных проблем являются: унификация понятийного аппарата, разработка интегративной методологии исследования, создание адекватной эмпирической базы и преодоление тенденций к идеализации межкультурных отношений. Только комплексный подход к решению этих проблем может обеспечить адекватную концептуализацию межкультурного диалога как сложного и многоаспектного феномена современной культуры.

Современные теории межкультурного взаимодействия

Развитие теоретических основ межкультурного взаимодействия в XXI веке характеризуется формированием комплексных интегративных моделей, учитывающих множественность факторов, влияющих на эффективность межкультурной коммуникации.

Теория адаптации Я. Ким представляет собой одну из наиболее влиятельных концепций кросс-культурной адаптации в современной теории межкультурной коммуникации. Согласно данной теории, адаптация как феномен основана на коммуникации, и человек начинает адаптироваться только тогда, когда он общается с другими людьми в своей новой среде. Я. Ким разработала интегративную теорию коммуникации кросс-культурной адаптации, которая рассматривает адаптацию как диалектический процесс динамики «стресс-адаптация-рост». Теория постулирует, что адаптация происходит по принципу «два шага вперед и шаг назад», где периодические отступления связаны с межкультурными кризисами. Для успешной адаптации необходимы следующие условия: общение с новым окружением, знание иностранного языка, положительная мотивация, участие во

всевозможных мероприятиях и доступ к средствам массовой информации. Особенностью данной теории является акцент на унитарной природе психологических и социальных процессов и взаимной функциональной взаимозависимости личностной среды. Теория основывается на человеческом инстинкте борьбы за равновесие при столкновении с неблагоприятными условиями окружающей среды, представляя собой универсальную концепцию основных социальных тенденций [195].

Теория координированного управления смыслами (ТКУС), разработанная Барнеттом Пирсом и Верноном Кроненом в середине 1970-х годов, представляет собой коммуникативную теорию, нацеленную на улучшение существующих социальных миров путем оптимизации качества человеческого общения. Согласно данной теории, основной целью межкультурной коммуникации является достижение координации между участниками общения [196]. С.В. Щербаков отмечает, что ТКУС рассматривает коммуникацию как коллективное, социальное управление смыслообразованием, при котором объекты социального мира являются следствием социальных действий и реконструкции смыслов в ходе коммуникации. Теория имеет корни в социальном конструкционизме, прагматизме, риторике, символическом интеракционизме и этнометодологии. Человеческая коммуникация рассматривается как несовершенный процесс, поэтому идеальное и полное взаимопонимание в межкультурном контексте является труднодостижимым [179].

Концепция культурного интеллекта (Cultural Intelligence, CQ), введенная К. Эрли и С. Ангом, определяется как способность человека эффективно адаптироваться к новым культурным контекстам [190]. С. Чигарькова характеризует культурный интеллект как «социально-психологический феномен», включающий способность к пониманию и восприятию культуры с непривычными традициями [170]. Е.В. Беловол и др. выделяют четырехкомпонентную структуру культурного интеллекта: мотивационный (интерес к другим культурам), когнитивный (знания о культурах), метакогнитивный (планирование межкультурного взаимодействия) и поведенческий (адаптация поведения) компоненты [21]. Исследования показывают, что команды с высоким уровнем культурного интеллекта более креативны и способны генерировать новые идеи благодаря широкому кругозору и разнообразию взглядов.

Модель развития межкультурной чувствительности (DMIS), разработанная Милтоном Беннеттом, описывает процесс поступательного освоения другой культуры с акцентом на чувственном восприятии культурных различий. В.Д. Кнэжевич отмечает, что модель описывает шесть стадий развития межкультурной чувствительности: отрицание культурных различий, защита, минимизация, принятие, адаптация и интеграция [74]. Н.В. Янкина подчеркивает, что Беннетт представил

процесс развития межкультурной чувствительности как поэтапный переход от этноцентризма к этнорелятивизму [184]. Этап интеграции является высшей ступенью межкультурной компетенции, итогом процесса межкультурного обучения, где происходит формирование нового типа личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы разных культур.

Современные исследования О.Е. Хухлаева и Н.В. Ткаченко представляют интегративную социально-психологическую модель межкультурного взаимодействия, которая обобщает психологические подходы к анализу эффективности межкультурного взаимодействия. Модель включает четыре основных компонента: неопределенность, тревога, социальная идентичность и межгрупповая тревога [162], [154]. Н.В. Ткаченко подчеркивает, что согласно авторской теоретической модели, эффективная коммуникация реализуется при условии межкультурных способностей с достаточно высоким уровнем осознанности, который контролирует ситуацию неопределенности. Межкультурные способности проявляются в категориях «любопытность» и «наблюдательность», «интуиция» и «внимательность», «рискованность» и «игривость». На основе данной модели был разработан «Интегративный опросник межкультурной компетентности», содержащий четыре субшкалы: межкультурная стабильность, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма и управление межкультурным взаимодействием.

А.А. Корякина выделяет три основных подхода к исследованию межкультурной коммуникации в современной науке: системный, позитивистский и гуманистический. Ю.М. Марченко отмечает, что теория межкультурной коммуникации претерпела стремительное развитие в послевоенный период в США, в Европе интерес к этому направлению появился в 1970-1980-х годах, а российские ученые активно исследуют процессы межкультурного общения [73]. Д.Н. Мустафина подчеркивает трансдисциплинарный характер современных исследований межкультурного взаимодействия, отмечая, что лингвокультурология, психология, конфликтология, социолингвистика, история и философия являются источником экосистемного понимания межкультурной коммуникации [100].

Анализ современных теорий межкультурного взаимодействия свидетельствует о формировании комплексной научной парадигмы, интегрирующей достижения различных дисциплин. Основными тенденциями современных исследований являются: переход от монодисциплинарных к интегративным моделям, акцент на динамических процессах адаптации и развития межкультурной компетентности, разработка диагностического инструментария для оценки эффективности межкультурного взаимодействия. Дальнейшее развитие теории

межкультурного взаимодействия связано с необходимостью учета цифровизации коммуникационных процессов и формирования глобальных культурных пространств.

1.2. Психолого-педагогические основы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе

Проблема концептуализации и моделирования межкультурной компетентности представляет собой одно из центральных направлений современных исследований в области межкультурной коммуникации. Развитие теоретических моделей межкультурной компетентности обусловлено возрастающей потребностью в подготовке специалистов к эффективному взаимодействию в поликультурной среде и необходимостью создания валидного инструментария для оценки межкультурных навыков.

Н.В. Черняк предложила комплексную классификацию моделей межкультурной компетентности (МКК), основанную на трех критериях: профессиональной принадлежности обладателя МКК, универсальности модели и характере взаимоотношений структурных компонентов [168]. По характеру взаимоотношений структурных компонентов выделяются номенклатурные, структурные, каузальные, ко-ориентационные и динамические модели. О.Б. Большакова систематизировала зарубежные концептуальные модели межкультурной компетентности, выделив структурные, ко-ориентационные и динамические модели [29]. Структурные модели представляют собой перечни характеристик, способностей и навыков межкультурного взаимодействия без описания взаимосвязей между компонентами. Динамические модели акцентируют внимание на временной составляющей развития межкультурной компетентности.

Модель М. Байрама является одной из наиболее влиятельных и широко применяемых концепций межкультурной компетентности [18]. Согласно данной модели, межкультурная коммуникативная компетенция включает пять компонентов: установки (attitudes), знания (knowledge), умения интерпретации и соотнесения (skills of interpreting and relating), умения получения новых знаний и взаимодействия (skills of discovering and interacting) и критическое осознание культуры. М. Байрам разграничил понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция», предложив критерий используемого языка: межкультурная компетенция предполагает способность взаимодействовать с представителями других культур на родном языке,

тогда как межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает взаимодействие на иностранном языке [186].

Модель INCA (Intercultural Competence Assessment), разработанная в рамках европейского проекта Leonardo da Vinci, выделяет шесть ключевых компонентов межкультурной компетентности: толерантность к неопределенности, знание себя и других, эмпатия, адаптивность, лингвистическая осведомленность и управление взаимодействием. Данная модель характеризуется практической направленностью и включает инструментарий для оценки межкультурной компетентности [194].

«Пирамидальная модель» Д. Дирдорф представляет межкультурную компетентность как процесс, включающий четыре уровня: установки, знания и навыки (базовый уровень), внутренние результаты, внешние результаты и адаптация. Модель подчеркивает иерархическую природу развития межкультурной компетентности, где более низкие уровни являются фундаментальными для более высоких [55]. В 2006 году Д. Дирдорф провела экспертное исследование с участием 23 специалистов для определения ключевых компонентов межкультурной компетенции, что обеспечило высокую валидность предложенной модели. Спиральная модель Дирдорф описывает компоненты межкультурной компетентности и последовательность их развития от межкультурных установок до конструктивного взаимодействия [188].

В.В. Гриценко и соавторы провели комплексный анализ 14 зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности, выделив две основные группы: предметно-ориентированные и смешанные модели. Предметно-ориентированные модели сосредоточиваются на оценке конкретных аспектов (черты характера, отношения или способности), тогда как смешанные модели включают несколько доменов одновременно. К предметно-ориентированным моделям относятся: Шкала межкультурного адаптационного потенциала (ICAPS), Опросник о мультикультурной личности (MPQ), Опросник межкультурного развития (IDI) и Шкала культурного интеллекта (CQS). Смешанные модели представлены Опросником межкультурной коммуникативной компетентности (ICCQ), Тестом для измерения межкультурной компетентности (TMIC-S) и другими инструментами [51].

О.Е. Хухлаев и соавторы разработали интегративную модель межкультурной компетентности, основанную на анализе 14 существующих эмпирических моделей. Данная модель включает девять базовых конструктов, объединенных в три группы: межкультурные черты, межкультурные установки и мировоззрение, межкультурные навыки. На основе интегративной модели был создан «Интегративный опросник межкультурной компетентности», содержащий четыре субшкалы:

межкультурная стабильность, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма и управление межкультурным взаимодействием [163].

Т.Г. Стефаненко и А.С. Купавская предложили рабочую модель этнокультурной компетентности, состоящую из трех факторов: когнитивного, поведенческого и мотивационного. Данная модель позволяет ставить цели межкультурного обучения, создавать стандартизированные учебные программы и оценивать эффективность различных моделей обучения [198].

Ю.П. Тен проанализировал три ключевые модели межкультурной компетентности для бизнес-контекста: модель пирамиды Дирдорф, модель ICOPROMO и модель Фиппса. Автор обосновывает особую роль доверия в модели коммуникативной компетентности для международного бизнеса [149].

Модель Кросса для оценки межкультурной компетентности специалистов включает шесть стадий: от культурной деструктивности до культурной компетентности. Данная модель широко применяется в области психологического консультирования и социальной работы [187].

Анализ современных моделей межкультурной компетентности выявляет несколько ключевых проблем: терминологическую неопределенность, отсутствие единых критериев оценки и недостаточную кросс-культурную валидность инструментов. Ю.О. Шестова отмечает необходимость учета контекстуальных факторов при разработке моделей межкультурной компетентности [177]. Перспективными направлениями развития являются: создание интегративных моделей, учитывающих достижения различных подходов; разработка культурно-адаптированных инструментов оценки; исследование динамических аспектов развития межкультурной компетентности. Современное состояние исследований теоретических моделей межкультурной компетентности характеризуется высокой степенью разнообразия подходов и методологических решений. Наиболее перспективными представляются интегративные модели, объединяющие достижения различных научных школ и учитывающие многомерность феномена межкультурной компетентности. Дальнейшее развитие теории требует решения проблем терминологической стандартизации и создания валидного кросс-культурного инструментария для оценки межкультурной компетентности.

Психологические механизмы межкультурного взаимодействия.

Изучение психологических механизмов межкультурного взаимодействия представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современной социальной психологии. Интенсификация межкультурных контактов в условиях глобализации актуализирует необходимость понимания психологических закономерностей, определяющих

эффективность взаимодействия между представителями различных культур.

О.В. Флеров выделяет основные психологические факторы межкультурной коммуникации, которые детерминируют межнациональное взаимодействие: культурные стереотипы, национальную и этническую идентичность, коммуникативные барьеры и особенности социального восприятия [158]. Е.Н. Курбан подчеркивает, что межкультурное взаимодействие «повсеместно сопровождается противоречиями и конфликтами, столкновениями интересов, ценностей, смыслов и идей» [79].

Л.И. Богатикова рассматривает основные механизмы межкультурной коммуникации, включающие социальную категоризацию, атрибуцию, рефлексию и эмпатию. Данные механизмы обеспечивают восприятие, интерпретацию и понимание поведения представителей других культур [27].

О.Е. Хухлаев разработал интегративную социально-психологическую модель межкультурного взаимодействия, объединяющую теорию управления неопределенностью и тревогой У. Гудиканста с подходом к структуре межкультурной компетентности [162]. Модель включает четыре основных компонента: неопределенность, тревога, социальная идентичность и межгрупповая тревога. Согласно данной модели, эффективная коммуникация реализуется при условии межкультурных способностей с достаточно высоким уровнем осознанности, который контролирует ситуацию неопределенности. Н.В. Ткаченко подчеркивает, что межкультурные способности проявляются в категориях «любопытность» и «наблюдательность», «интуиция» и «внимательность», «рискованность» и «игривость» [154].

Центральным элементом психологических механизмов межкультурного взаимодействия является управление неопределенностью и межгрупповой тревогой. О.Е. Хухлаев и соавторы показали, что межкультурная компетентность способствует эффективности межкультурного общения через два основных пути: управление неопределенностью и снижение межгрупповой тревоги [163]. Межкультурные способности (знания о других культурах, языковые навыки, культурный интеллект) обеспечивают эффективность коммуникации через управление неопределенностью, повышая определенность ситуации межкультурного общения. Межкультурные установки и мировоззрение способствуют успешности взаимодействия через снижение межгрупповой тревоги, обеспечивая более взвешенное восприятие представителей других культур.

Социальная категоризация представляет собой фундаментальный психологический механизм межкультурного взаимодействия. Л.В. Чеснокова отмечает, что стереотипы помогают разбить поступающий поток

информации на определенные категории, обеспечивая упрощение и структурирование межкультурного опыта [169].

Н.В. Сорокина подчеркивает амбивалентную природу стереотипов в межкультурной коммуникации: они могут как существенно снизить эффективность общения, спровоцировав недопонимание и конфликты, так и адекватно отражать особенности культурных общностей и помогать в ориентации. Стереотипы выполняют несколько важных функций: передача относительно достоверной информации, ориентирующая функция и влияние на создание реальности [147].

Д.А. Бетанова выделяет основные функции стереотипов в межкультурном взаимодействии: категоризацию (упрощение восприятия), идентификацию (определение принадлежности к группе) и защитную функцию (сохранение групповых ценностей) [25]. С.А. Чеканова подчеркивает, что стереотипизация позволяет дать оценочное сравнение чужой и своей групп и тем самым защитить традиции и ценности своей группы [166].

Культурный шок представляет собой важнейший психологический механизм адаптации к новой культурной среде. А.Ю. Питерова определяет культурный шок как «конфликт старых и новых культурных норм, и ориентаций» [121].

И.Б. Игнатова выделяет стадии культурного шока: эйфория от новизны, фрустрация от различий, постепенная адаптация и стабилизация [65]. О.А. Хопияйнен и А.А. Свинтеева предлагают комплексные рекомендации по преодолению культурного шока, включающие предварительную подготовку, изучение языка, позитивное мышление и эффективную коммуникацию [161].

Эмпатия рассматривается как ключевой механизм успешного межкультурного взаимодействия. К. Кумбрук подчеркивает, что эмпатия означает умение воспринимать эмоции другого и «вставать на его место», что особенно важно в условиях культурных различий [78]. А.С. Белоусов отмечает, что в межкультурной коммуникации суть эмпатии заключается в том, что при общении человек воспроизводит в самом себе эмоции представителей других культур. Выделяются три основных формы эмпатии: когнитивная (способность соотносить свое и чужое), эмоциональная (эмоциональное сопереживание) и поведенческая (активная помощь и поддержка). Толерантность как фактор межкультурного общения обеспечивает принятие культурных различий и готовность к конструктивному диалогу [22].

С.М. Пак анализирует социально-психологические основы межкультурного взаимодействия, раскрывая понятия социальной перцепции, аттракции, каузальной атрибуции и социальной рефлексии [115]. Каузальная атрибуция в межкультурном контексте часто приводит к

ошибочным интерпретациям поведения представителей других культур из-за различий в системах ценностей и норм. Социальная рефлексия обеспечивает осознание культурных различий и корректировку собственного поведения в процессе межкультурного взаимодействия. Г.У. Солдатова и Л.А. Шайгерова подчеркивают важность рефлексивных процессов в психологии межкультурных коммуникаций [146].

Исследования выявляют различные психологические барьеры межкультурного взаимодействия. Среди основных барьеров выделяются: языковые различия, невербальные недоразумения, стереотипы и предрассудки, этноцентризм и культурная дистанция. Особое внимание уделяется межкультурным конфликтам и стратегиям их разрешения. Основными стратегиями являются: понимание и уважение культурных различий, развитие межкультурной коммуникации и эмпатии, обучение навыкам разрешения конфликтов.

Н.В. Ткаченко выявила важную роль эмоциональных механизмов в регуляции межкультурного взаимодействия. В случае эффективной межкультурной коммуникации наблюдается динамическое снижение тревоги, приводящее к чувству облегчения, удовлетворения и радости от общения. При неэффективной коммуникации негативные эмоции блокируют выработку стратегий преодоления трудностей. Управление неопределенностью осуществляется с помощью специфических стратегий межкультурной коммуникации: поиска компромиссов, знания правил взаимодействия, способности к сдерживанию и адаптации [154].

О.Е. Хухлаев и соавторы рассматривают межкультурную компетентность как «глубинную причину» эффективности межкультурного общения. Межкультурная компетентность включает девять базовых конструктов, объединенных в три группы: межкультурные черты, межкультурные установки и мировоззрение, межкультурные навыки. Исследования показывают позитивные эффекты каждого компонента межкультурной компетентности на желание взаимодействовать с представителями других культур и воспринимаемую эффективность коммуникации [164].

Анализ современных исследований показывает, что психологические механизмы межкультурного взаимодействия представляют собой сложную интегративную систему, включающую когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Основными механизмами являются: управление неопределенностью и тревогой, социальная категоризация и стереотипизация, эмпатия и толерантность, механизмы социальной перцепции и эмоциональной регуляции. Понимание данных механизмов имеет важное значение для разработки эффективных программ межкультурной подготовки и формирования межкультурной компетентности.

Факторы эффективности межкультурного общения.

Эффективность межкультурного общения определяется множеством факторов, включающих когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Современные исследования выделяют следующие ключевые факторы:

- культурная чувствительность и эмпатия: толерантность и эмпатия способствуют открытости и позитивному восприятию Другого, снижая межгрупповую тревожность и способствуя достижению взаимопонимания [22];

- культурный интеллект (CQ): способность адаптироваться к новым культурным контекстам, включающая метакогнитивные, когнитивные, мотивационные и поведенческие компоненты, является надежным предиктором эффективности межкультурного общения [190];

- языковая компетентность: владение языком партнера по общению облегчает передачу смыслов, сокращает недоразумения и повышает уверенность в коммуникации [159];

- межкультурная компетентность: знание культурных норм и ценностей, а также умение интерпретировать поведение Другого, обеспечивает адекватную координацию смыслов и минимизирует коммуникативные барьеры [186]

- готовность к адаптации и когнитивная гибкость: открытость новым культурным опытам и способность корректировать стратегии поведения в зависимости от ситуации являются критически важными для успешного взаимодействия [195];

- установки к другой культуре: положительная мотивация и интерес к культуре партнера повышают эффективность общения, тогда как этноцентризм и предубеждения снижают ее [118];

- управление тревогой и неопределенностью: способность контролировать эмоциональные реакции в условиях культурной неопределенности способствует поддержанию конструктивного диалога [115];

- социальная проекция и атрибуция: умение избегать универсальных социальных атрибуций и корректно интерпретировать поведение представителей иных культур уменьшает количество недоразумений [190];

- невербальная компетентность: знание невербальных кодов (жесты, мимика, пространственные нормы) позволяет адекватно передавать и воспринимать сообщения без искажения смысла [159];

- опыт межкультурного взаимодействия: практический опыт, связанный с пребыванием в другой культуре, улучшает прогнозируемость поведения партнера и нарабатывает стратегии адаптации [149].

Таким образом, психолого-педагогические основания межкультурного взаимодействия образуют многоуровневую систему,

включающую когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. На мотивационном уровне значимыми факторами являются ценностная установка толерантности и ориентация на Другого, которые задают мотивационный базис диалогического взаимодействия. Когнитивный компонент представлен глубинными знаниями о культурных нормах, моделях мышления и социальной практики, обеспечивающими адекватную интерпретацию и предотвращение ошибок атрибуции. Эмоциональная регуляция, в частности способность управления тревожностью и развитие эмпатии, способствует снижению культурной напряжённости и поддержанию психологического комфорта участников взаимодействия. Поведенческие навыки, включающие владение вербальными и невербальными коммуникативными кодами, адаптивную гибкость и способность к рефлексии, определяют прикладную результативность межкультурного диалога. Интеграция перечисленных компонентов формирует межкультурную компетентность, обеспечивающую не только понимание и принятие культурных различий, но и эффективную социальную адаптацию в поликультурных контекстах.

1.3. Роль английского языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции

English как lingua franca в современном мире: : роль английского языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Английский язык как lingua franca (English as a Lingua Franca, ELF) представляет собой явление использования английского языка в качестве общего средства коммуникации между людьми, для которых он не является родным. Е.П. Ковалевич отмечает, что английский язык стал инструментом глобализации и вошел во все сферы человеческой деятельности, включая науку, бизнес, образование, туризм и дипломатию [69]. А.С. Аكوпова подчеркивает, что английский язык используется более чем 2 миллиардами человек по всему миру, из которых около 1,5 миллиарда являются носителями языка [5]. Это обусловило трансформацию английского языка из национального языка англоязычных стран в глобальный инструмент межкультурного взаимодействия. М.А. Аكوпова выделяет ключевые характеристики ELF: вариативность, гибкость и адаптивность к различным коммуникативным контекстам. В отличие от традиционных стандартов британского или американского английского, ELF характеризуется упрощением грамматических структур, использованием международной лексики и приоритетом коммуникативной эффективности над грамматической правильностью [5].

Н.В. Барышников отмечает, что «английский язык как *lingua franca* международной деловой коммуникации представляет собой особый феномен, отличающийся от традиционных вариантов английского языка». Основными особенностями являются [13]:

- упрощение фонетической системы и снижение требований к акценту;
- прагматическая направленность на достижение коммуникативных целей;
- толерантность к вариативности языковых форм;
- использование стратегий переспроса и уточнения для обеспечения взаимопонимания.

И.В. Давыдова исследует влияние английского языка как *lingua franca* на межкультурную коммуникацию, отмечая как позитивные, так и проблемные аспекты [54]. Позитивные эффекты включают: расширение возможностей межкультурного диалога между представителями различных культур, формирование глобального коммуникативного пространства, снижение языковых барьеров в международном взаимодействии

Проблемные аспекты связаны с:

- культурной доминацией англоязычных стран и риском культурной гомогенизации;
- потерей культурной специфики при переводе смыслов на английский язык;
- неравенством возможностей между носителями и неносителями английского языка.

А.А. Шульга подчеркивает, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка является приоритетной задачей современного образования. Межкультурная коммуникативная компетенция включает способность эффективно и адекватно общаться с представителями других культур на английском языке [178].

Н.В. Смирнова выделяет следующие компоненты межкультурной компетенции, формируемые в процессе изучения английского языка [145]:

- лингвистический компонент: владение языковыми средствами (фонетикой, лексикой, грамматикой);
- социокультурный компонент: знание культурных реалий англоязычных и других культур;
- дискурсивный компонент: умение строить связанные высказывания в различных коммуникативных ситуациях;
- стратегический компонент: способность преодолевать коммуникативные трудности;
- социальный компонент: готовность к взаимодействию с представителями других культур

М.Т. Садыкова отмечает, что аутентичные тексты позволяют студентам погрузиться в культурный контекст и развить способность к межкультурной коммуникации [139]. А.А. Барсукова исследует возможности игровых технологий на уроках английского языка для формирования межкультурной компетенции на начальном этапе обучения [12]. Игровые методы способствуют естественной коммуникации и снижают психологические барьеры. С.А. Долматова анализирует эффективность проектных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов, отмечая, что проектная деятельность развивает критическое мышление и способность к межкультурному сотрудничеству [58]. Исследования показывают эффективность информационных технологий в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Использование видеоматериалов, онлайн-платформ и виртуальных обменов расширяет возможности межкультурного взаимодействия. М.В. Юдина подчеркивает, что развитие межкультурной коммуникативной компетенции является одной из главных целей курса делового английского языка [181]. В профессиональном контексте межкультурная компетенция включает: понимание делового этикета различных культур, умение вести переговоры в межкультурной среде, способность адаптировать коммуникативные стратегии, к культурному контексту.

Л.А. Милованова исследует формирование межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка, подчеркивая необходимость развития культурной осведомленности и способности к культурному посредничеству. Учитель английского языка выступает как медиатор между культурами, способствуя формированию межкультурного понимания у учащихся [94]. Е.В. Мазурова и Е.А. Реутов предлагают интегративный подход, объединяющий развитие языковых навыков с формированием межкультурной компетенции [88]. Данный подход предполагает использование разнообразных методов и технологий для комплексного развития всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Современные исследователи подчеркивают важность коммуникативно-когнитивного подхода, который фокусируется на развитии не только языковых навыков, но и когнитивных способностей к межкультурной коммуникации.

Проблема оценивания межкультурной коммуникативной компетенции остается актуальной в современной методике преподавания английского языка. Основными критериями оценки являются: способность к эффективной коммуникации в межкультурных ситуациях, культурная осведомленность и знание культурных реалий, языковая адекватность в

различных коммуникативных контекстах, гибкость коммуникативных стратегий.

Английский язык как *lingua franca* играет ключевую роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции в современном глобализованном мире. Процесс овладения английским языком выходит за рамки традиционного изучения лингвистической системы и включает формирование способности к эффективному межкультурному взаимодействию. Современные педагогические технологии, включающие использование аутентичных материалов, игровых, проектных и информационных технологий, обеспечивают комплексное развитие всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции. Дальнейшее развитие методики преподавания английского языка должно учитывать специфику ELF и направленность на формирование не только языковых навыков, но и межкультурной компетентности как интегративного качества личности.

Культурологический аспект изучения английского языка.

Культурологический аспект обучения английскому языку представляет собой одно из ключевых направлений современной методики преподавания иностранных языков, основанное на признании неразрывной связи между языком и культурой его носителей. О.В. Наумова подчеркивает, что в педагогике неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования [103]. Предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, то есть содействует воспитанию учащихся в контексте «диалога культур». Т.Л. Полякова отмечает, что изучение иностранного языка позволяет учащимся познакомиться с иной социальной культурой, другими видами государственного устройства, жизнью и бытом других народов [122]. Культурологический подход предусматривает, что преподавание иностранного языка обучаемым должно отвечать принципам взаимодополнительности, взаимосвязи компонентов.

С.А. Ярунина подчеркивает, что социокультурный компонент занятий на иностранном языке позволяет формировать навыки и умения налитического подхода обучаемых к социальной природе языка [185]. В современной методике обучения иностранным языкам изучение социокультурного компонента является ключевым условием успешного овладения иностранным языком. М.А. Шеманаева указывает, что социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции является ключевым при определении цели обучения английскому языку, однако, согласно исследованиям различных авторов, он недостаточно реализуется в школьных условиях [176]. Социокультурный компонент в содержании обучения английскому языку содержит в себе огромный

потенциал в достижении ощутимых качественных результатов в овладении иноязычным общением.

Лингвострановедение как научное направление получило осмысление в начале 1970-х годов в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Ученые понимают под лингвострановедением культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка [36]. О.В. Гасова отмечает, что лингвострановедение ставит своей задачей изучение единиц языка, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа [44]. Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, входит в содержание национальной культуры и имеет огромный потенциал в плане вовлечения студентов в диалог культур. Н.С. Чижов исследует предпосылки становления лингвострановедения до Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, отмечая, что данное направление имеет глубокие исторические корни [171]. В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности преподавания и изучения иностранных языков, однако в отличие от культуроведческих дисциплин, лингвострановедение имеет филологическую природу.

Лингвокультурологический подход рассматривается как эффективный и целесообразный в современной системе образования. Данный подход позволяет учащимся устанавливать прочные связи между языком и культурой его носителей, что делает их выбор языковых средств в речевых ситуациях более осознанным. С. Жалилова и соавторы определяют роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания английского языка как иностранного [59]. Л.Б. Абдулвахובה подчеркивает значимость интеграции лингвокультурологического подхода в преподавании иностранных языков с целью формирования межкультурной компетенции [1]. Л.О. Свирина отмечает, что лингвокультурологический контекст в обучении иноязычному говорению на материале английского языка обеспечивает более глубокое понимание культурных особенностей. Специалисты признают важность обучения иностранному языку как компоненту культуры и видят неразрывную взаимосвязь языка и культуры и ее отражение в практике [143].

Культурные реалии представляют собой элементы языка, которые не совпадают в другом языке и обозначают иные понятия и представления. Ю.Р. Юсупова исследует способы передачи культурно-бытовых реалий с русского языка на английский при переводе художественных произведений [183]. А.А. Гергерт подчеркивает, что культурные реалии являются такими элементами языка, которые не совпадают в другом языке и обозначают иные понятия и представления [47]. Н.А. Ощепкова и П.Е. Комарова описывают

методы и стратегии перевода культурологических реалий в контексте англоязычного политического дискурса, подчеркивая необходимость сохранения аутентичности и смысла оригинала [114].

Е.Л. Амирова исследует особенности обучения английскому языку в контексте диалога культур, описывая авторский опыт реализации принципа диалога культур [6]. Авторы указывают на эффективные средства реализации диалога культур в содержании обучения иностранным языкам, такие как литература, фильмы, интерактивные игры и другие. В.Г. Ульянова аргументированно говорит о роли и значении изучения иностранного языка в сфере экономического партнерства, бизнес-общения, международной торговли в контексте диалога культур.

О.В. Наумова выделяет пять функций культурологического подхода: развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную. Обучение иностранному языку в рамках культурологического подхода можно определить как совместную деятельность преподавателя и учащихся, когда первый передает знания, умения и навыки обучаемым, а вторые усваивают эти знания, умения и навыки; как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества [103].

Культурологический подход реализуется следующими методами:

- поощрение и стимулирование интереса учащихся к культуре изучаемого языка;
- поощрение творческого подхода в освоении культурного материала;
- метод проблемных ситуаций и проблемных вопросов для активизации мышления;
- частично-поисковый и исследовательский методы для самостоятельного изучения культуры;
- контент-анализ и лингвокультурологический анализ пословиц, поговорок, фразеологизмов;
- метод освоения всех аспектов языка через призму культуры.

Формирование и развитие компонентов социокультурной компетенции обеспечивает учащемуся возможность:

- ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды;
- прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения;
- адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости;
- проявлять уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения: технология критического

мышления, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии. При формировании социокультурной компетенции очень актуально также использование информационно-коммуникационных технологий.

Д.В. Петрова исследует культурологический подход при изучении английского языка как условие активизации познавательной деятельности студентов на материале неязыковых вузов. Культурологический подход создает условия для формирования у обучающихся целостной картины мира через приобщение к его культурному наследию, воспитания патриота своей страны и гражданина мира [120].

Анализ современных исследований показывает, что культурологический аспект изучения английского языка является неотъемлемым компонентом современного иноязычного образования. Интеграция культурологического, лингвострановедческого и лингвокультурологического подходов обеспечивает формирование у обучающихся не только языковых навыков, но и межкультурной компетенции, необходимой для эффективного взаимодействия в поликультурном мире. Реализация принципа диалога культур через использование разнообразных методов и технологий способствует развитию личности обучающегося, его способности к межкультурной коммуникации и критическому осмыслению культурных ценностей как родной, так и иноязычной культур.

Формирование вторичной языковой личности через английский язык.

Концепция вторичной языковой личности представляет собой одно из фундаментальных направлений современной лингводидактики и теории межкультурной коммуникации. Формирование вторичной языковой личности через изучение английского языка является сложным многоуровневым процессом, требующим интеграции языковых, когнитивных и культурных компонентов.

По определению И.И. Халеевой, вторичная языковая личность — это «способность человека к общению на межкультурном уровне, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть "языковой картиной мира" носителей этого языка и "глобальной (концептуальной) картиной мира"» [160]. И.И. Халеева подчеркивала: «Переводя язык в статус "нечужого", мы ставим задачу формирования в профессиональном лингвисте черт вторичной языковой личности, способной проникать в "дух" изучаемого языка, в "плоть" культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация». И.И. Халеева разработала модель вторичной языковой личности, учитывая процессы, которые происходят при изучении иностранного языка. Модель включает три уровня:

1. Вербально-семантический уровень, состоящий из двух компонентов:

Тезаурус I — формирование «языковой картины мира», обращение к ассоциативно-вербальной сети языка

Тезаурус II — формирование «концептуальной (глобальной) картины мира», развитие умения распознавать мотивы, установки личности иной культуры.

2. Тезаурусный (когнитивный) уровень — овладение знаниями о картине мира, способность пропустить через свой тезаурус фразу или текст и соотносить с имеющимися знаниями.

3. Прагматический уровень — способность к межкультурной коммуникации, готовность к диалогу культур [160].

Е.И. Баженова рассматривает формирование вторичной языковой личности как объект междисциплинарного исследования, предлагая лингвокультурологический подход [10]. В.В. Катермина отмечает, что И.И. Халеева, основываясь на концепции трехуровневой структуры языковой личности Ю.Н. Караулова, разработала модель вторичной языковой личности, которая учитывает процессы овладения неродным языком [68].

Е.А. Генералова и соавторы разработали лингводидактическую модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей английскому языку. Авторы доказали, что вторичная языковая личность обучающихся динамична, уровень ее сформированности возможно оценить и упрочить при соблюдении определенных педагогических условий [46]. И.В. Борисова исследует особенности формирования вторичной языковой личности студентов в неязыковом вузе, подчеркивая специфику данного процесса [30].

С.А. Боярко разработала модель формирования качеств вторичной языковой личности, установив составляющие данного процесса [32].

О.В. Гаврилова определяет вторичную языковую личность как личность, которая формирует у себя языковое сознание, у нее выстраивается соответствие между иностранным и родным языками. «Вторичное» языковое сознание предполагает умение пользоваться языковыми и неязыковыми средствами неродного языка, а также осознавать реалии его культуры и быть способным к созданию полноценного прагматически мотивированного дискурса на нем [40].

В.В. Катермина исследует вторичную языковую личность в контексте культуры, подчеркивая неразрывную связь языка и культуры в процессе формирования вторичной языковой личности [68].

О.В. Флеров исследует вторичную языковую личность и её развитие в учебном процессе, подчеркивая проблемные аспекты данного процесса [158].

А.А. Шашлова отмечает, что главным признаком вторичной языковой личности является наличие языкового сознания (представлений, закрепленных во втором языке) и языкового самосознания (способности произвести собственную оценку текстов на иностранном языке). Показателем сформированности вторичной языковой личности является способность принимать полноценное участие в межкультурном диалоге. Достаточно сформированная вторичная языковая личность способствует адекватному межкультурному общению или диалогу культур [175].

Анализ современных исследований показывает, что формирование вторичной языковой личности через английский язык представляет собой сложный многоаспектный процесс, включающий овладение не только языковой системой, но и концептуальной картиной мира носителей языка. Концепции Ю.Н. Караулова и И.И. Халеевой составляют теоретическую основу для разработки лингводидактических моделей формирования вторичной языковой личности. Современные исследования подчеркивают динамичность вторичной языковой личности, необходимость сознательного структурирования всех уровней ее формирования и важность учета психологических, лингвистических и культурологических аспектов данного процесса. Формирование вторичной языковой личности является ключевой целью обучения английскому языку и необходимым условием успешной межкультурной коммуникации.

1.4. Студент как субъект межкультурного диалога: личностные и профессиональные характеристики

Особенности студенческого возраста в контексте межкультурного обучения.

Студенческий возраст представляет собой особый период развития личности, характеризующийся интенсивным формированием профессиональной идентичности, активной социализацией и становлением мировоззренческих позиций. Изучение особенностей данного возрастного периода в контексте межкультурного обучения имеет важное значение для разработки эффективных образовательных стратегий. Студенческий возраст относится к периоду поздней юности и ранней зрелости (18-25 лет) и характеризуется рядом специфических психологических особенностей. Основной ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность, направленная на формирование профессиональных компетенций. А.А. Обетковская подчеркивает, что студенческий возраст является периодом активного формирования личностной идентичности, когда индивиды ищут свое место в обществе,

определяют ценности и цели. Переживания, связанные с неопределенностью будущего, выбором профессионального пути и социальными ожиданиями, могут вызывать эмоциональную неустойчивость и тревожность [108.]. Е.В. Куликова исследует особенности личностного самоопределения студентов, отмечая, что для большинства обучающихся этого возраста содержание самоопределения отражается в личностной сфере самореализации. В юности происходит расширение временного горизонта — будущее становится главным измерением, изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее [77].

Студенческий возраст характеризуется интенсивным развитием когнитивных процессов. А.А. Обетковская отмечает стабилизацию внимания и развитие творческого мышления как ключевые характеристики данного периода. Развитие памяти и когнитивных навыков играет значимую роль, позволяя студентам эффективно справляться с образовательными задачами [108].

А.В. Смирнова и соавторы провели лонгитюдное исследование (N=564), которое показало, что изучение иностранных языков оказывает значительное положительное влияние на когнитивное развитие студентов вузов. Студенты с более высоким уровнем владения иностранными языками демонстрируют лучшие показатели развития [145]:

- рабочей памяти (коэффициент корреляции $r=0,68$; $p<0,01$);
- когнитивной гибкости ($r=0,54$; $p<0,05$);
- критического мышления ($r=0,61$; $p<0,01$);
- средний балл успеваемости ($r=0,72$; $p<0,01$)

Е.А. Петрова исследует влияние изучения английского языка на когнитивное развитие носителей других языков, подчеркивая положительное воздействие на различные когнитивные функции. Изучение иностранных языков требует запоминания новых слов, грамматических правил и образцов речи, что стимулирует развитие памяти и способствует ее улучшению [120].

Иностранные студенты, поступающие в российские высшие учебные заведения, часто сталкиваются с рядом проблем адаптации. А.К. Гладилина и соавторы выделяют две возрастные категории иностранных студентов: молодежь в возрасте от 18 до 24 лет (I категория) и лица старше 25 лет (II категория) [50]. Студенты 18-24 лет находятся на пике своей работоспособности, способны выдерживать значительные физические и умственные нагрузки и наиболее открыты для освоения сложных методов интеллектуальной работы. Студенты старше 25 лет обычно обладают лучшим самоконтролем, способностью сдерживать свои эмоции и эмоциональной стабильностью.

Е.А. Петрова и соавторы исследуют психологические факторы развития межкультурной компетентности иностранных студентов, подчеркивая, что большой проблемой для студентов является совмещение усилий по развитию межкультурной компетентности с освоением основной образовательной программы. Формирование межкультурной компетентности требует комплексного обеспечения психологического комфорта в новой среде. Успех зависит от нескольких субъектов в равной степени: от самих иностранных студентов, от коллектива образовательного учреждения и от общества в целом [120].

О.Е. Хухлаев и М.Ю. Чибисова, анализируя зарубежные исследования межкультурного обучения, отмечают важность специальной подготовки для развития межкультурной компетентности [163]. М. Беннет проводит различие между межкультурным обучением (intercultural learning) и межкультурным образованием (intercultural education). Межкультурное обучение — это рост осознания субъективного культурного контекста, развитие способности сензитивно и компетентно взаимодействовать в различных культурных контекстах. Межкультурное образование — это намеренные и систематические усилия по созданию условий для межкультурного обучения [23]. М. Беннет выделяет следующие факторы, способствующие межкультурному обучению студентов:

- более длительный период стажировки в другой культуре;
- программа межкультурной подготовки, предвещающая стажировку;
- мониторинг межкультурной компетентности на месте стажировки;
- погружение в принимающую культуру;
- изучение языка принимающей культуры, интенсивное общение на данном языке;
- баланс вызова и поддержки — общение с представителями своей и принимающей культуры;
- организация рефлексии полученного межкультурного опыта;
- ознакомление с теоретическими подходами в области межкультурной компетентности [23].

Л.А. Новикова выделяет в структуре межкультурной компетентности студентов следующие компоненты [106]:

- мотивационно-ценностный компонент — интерес к другим культурам, мотивация к межкультурному взаимодействию;
- когнитивный компонент — знания о культурах, культурных различиях и особенностях межкультурной коммуникации;
- деятельностно-поведенческий компонент — умения и навыки межкультурного взаимодействия;
- аффективный компонент — эмоциональные реакции на культурные различия, эмпатия;

- рефлексивный компонент — способность к осмыслению собственного межкультурного опыта.

Личностные качества, необходимые для успешной межкультурной профессиональной деятельности, включают открытость, терпимость, гибкость, толерантность, эмпатию, чувство собственного достоинства и готовность к диалогу.

Е.В. Куликова исследует межкультурное взаимодействие в образовательной среде вуза как фактор профессионально-личностного развития студентов. Автор показывает, что межкультурная коммуникация может выступать фактором ценностного самоопределения студентов, способствуя формированию толерантности и открытости к культурному разнообразию [77].

Л.А. Новикова подчеркивает, что огромный дидактический потенциал для развития межкультурной компетентности имеют телекоммуникации и среда Интернет. Обучаемые могут осуществлять следующие виды деятельности: поиск информации, общение с носителями языка, публикация в сети. Организация реального межкультурного общения (реальное англоязычное общение с носителями языка, Интернет-переписка с англоговорящими сверстниками, имитация реального общения на творческих мероприятиях) зарекомендовала себя в качестве эффективного средства мотивирования и развития умений самостоятельной творческой деятельности студентов [106].

Анализ современных исследований показывает, что студенческий возраст представляет собой оптимальный период для межкультурного обучения, характеризующийся высоким когнитивным потенциалом, пластичностью психических процессов и активным формированием личностной и профессиональной идентичности. Изучение иностранных языков в данном возрастном периоде оказывает значительное положительное влияние на когнитивное развитие, способствуя формированию рабочей памяти, когнитивной гибкости и критического мышления. Эффективность межкультурного обучения зависит от комплекса факторов, включающих специальную подготовку, погружение в культурную среду, рефлексивную межкультурного опыта и психологическую поддержку. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей студентов является необходимым условием успешного формирования межкультурной компетентности и развития вторичной языковой личности.

Мотивационные аспекты изучения английского языка.

Мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успешность овладения иностранным языком. В условиях глобализации и интернационализации образования проблема формирования и поддержания мотивации к изучению английского языка приобретает особую

актуальность. Современные исследования показывают, что 63% россиян считают знание иностранного языка важным и нужным, при этом основными мотивами выступают возможность строить карьеру, свободно общаться с иностранцами и получать дополнительное образование за рубежом.

Основополагающий вклад в исследование мотивации изучения иностранных языков внесли Р. Гарднер и У. Ламберт, которые в 1972 году опубликовали первое большое исследование мотивации к изучению второго (иностранного) языка и ввели понятия интегративной и инструментальной мотивации. Через несколько лет авторы разработали более детальную модель мотивации, включающую несколько компонентов:

- собственно мотивация — выраженность желания изучать иностранный язык;
- отношение к ситуации обучения — к программе или учреждению, к преподавателю;
- интегративность — интерес к иностранным языкам вообще, отношение к культуре изучаемого языка;
- основная ориентация учащегося — инструментальная или интегративная.

Для тестирования этой модели Гарднер составил большой опросник, который до сих пор активно используется в исследованиях [191].

Интегративная мотивация является отражением внутренних потребностей и связана с желанием личности стать частью иноязычной культуры, овладеть иностранным языком с целью понимать и свободно общаться с носителями языка. В основе интегративной мотивации лежит интерес к стране и культуре изучаемого языка, желание общаться с носителями этого языка.

Данный вид мотивации включает: познавательные мотивы, которые удовлетворяются в процессе приобретения новых знаний профессионального характера; социально-коммуникативные мотивы, которые удовлетворяются в рамках взаимодействий «преподаватель – студент», «студент – студент» в процессе обучения иностранному языку; мотивы, связанные с «я» — потребность достижений, данные мотивы актуализируются уровнем сложности задач иноязычной подготовки.

Инструментальная мотивация возникает под воздействием внешних факторов и является отражением внешних потребностей. Она связана с желанием личности овладеть иностранным языком для практических целей: необходимость сдать экзамен по иностранному языку, устроиться на связанную с этим языком работу, чтение иностранных газет или текстов, получение престижной работы, продвижение по службе. Компонентами инструментальной мотивации являются: непосредственный интерес к изучению иностранного языка, интерес к характеру того поведения в

иноязычном взаимодействии, интерес, базирующийся на удаче, успехе в изучении языка; опосредствованный интерес, вызываемый связью предмета с иноязычным коммуникативным воздействием, интерес, связанный с положительным влиянием личности преподавателя. Инструментальная мотивация, помимо позитивных, включает в себя и негативные факторы, в частности, боязнь и избегание неудач. Важно отметить, что инструментальная мотивация не способствует формированию положительного отношения к народу и культуре страны изучаемого языка, долговременный, устойчивый интерес к иноязычной культуре обеспечивает интегративная мотивация.

Первоначально считалось, что обучающиеся с интегративной мотивацией успешнее овладевают иностранными языками, нежели обучающиеся с инструментальной мотивацией. Однако в процессе обучения у студентов, как правило, присутствуют оба вида мотивации, причем в процессе языковой подготовки обнаруживается доминирование инструментальной мотивации, которая обеспечивает силу общей мотивации и поддерживает познавательный интерес к языку. Интегративная и инструментальная мотивация сосуществуют, являя собой некое диалектическое единство, и поэтому не представляются абсолютно независимыми друг от друга.

Существуют два типа мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация означает, что вы учите язык и вам это нравится — вы делаете успехи, испытываете удовлетворение от процесса. В таких условиях обучение жизнеспособно, настроено на долгую перспективу. Внутренняя мотивация обычно значит, что вы учите язык, потому что вам это нравится, и удовлетворение получаете от самого процесса.

Внешняя мотивация предполагает использование поощрительного фактора. Традиционное обучение иностранному языку в учебных заведениях как раз основано на внешней мотивации: хорошие оценки, дипломы и аттестаты, гарантия хорошей работы или престижный статус свободно владеющего иностранным языком человека. Благодаря ей мы решаемся освоить иностранные языки из-за внешних стимулов: квалификация, поступление в иностранный университет, переезд, стремление к более высокой оплате в профессии.

Т.В. Борзова в своем исследовании показала, что особенность мотивации к изучению иностранного языка заключается в необходимости гармонизации соотношения внешней мотивации (пользы на близкую перспективу) с внутренней (осознание способов работы с языком). Внутренняя мотивация усвоения иностранного языка определяется интересом к процессу изучения иностранного языка и способам учебной деятельности [31]. Условием гармоничного соотношения внешней и внутренней мотивации может стать усиление практической направленности

курса иностранного языка в сочетании со специально организованной учебной деятельностью школьников по усвоению языка. Показателями возрастания гармоничного соотношения внутренней и внешней мотивации при изучении языка являются усиление личностного смысла изучения языка, возрастание осознанности и действенности выполняемой деятельности.

Теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), разработанная американскими психологами Эдвардом Л. Деси и Ричардом М. Райаном, представляет собой психологический подход к пониманию человеческой мотивации, личности и психологического благополучия, в частности, рассматривающий подробно проблематику внутренней и внешней мотивации [189.]. Авторы определяют термин самодетерминации как способность индивида к осуществлению и переживанию выбора. В основе внутренней мотивации лежат три базовые потребности, которые обеспечивают её естественное функционирование, а также способствуют психологическому благополучию личности. Существует несколько типов внешней мотивации, регулирующих поведение индивида, которые качественно отличаются друг от друга. Подчёркивается значимость социального контекста в эффективном функционировании индивида, а также в проявлении разных форм мотивации.

Теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье. Э. Деси и Р. Райан рассматривали мотивацию в тесной связи с удовлетворением трех базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и принадлежности.

Постулируя важность удовлетворения потребностей в самодетерминации и компетентности для внутренней мотивации, авторы ввели понятие самодетерминированной компетентности. Наиболее значимой для поддержания внутренней мотивации является потребность в самодетерминации (автономии), то есть её удовлетворение — восприятие собственных действий как самостоятельно выбранных и совершённых.

Э. Деси считает, что внутренне мотивированное поведение базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой. Потребности в компетентности, взятой самой по себе, не достаточно для поддержания высокого уровня внутренней мотивации, хотя она также важна.

Р.Д. Шамилева провела исследование роли мотивации в изучении английского языка студентами педагогических специальностей (N=120). Установлено, что в структуре мотивации изучения английского языка студентами-педагогами доминирует внутренняя мотивация, связанная с познавательным интересом и желанием личностного роста. Выявлена устойчивая положительная корреляция между уровнем внутренней

мотивации и результатами теста ($r=0,74$, $p<0,01$). На старших курсах существенно возрастает роль внешней профессионально-ориентированной мотивации, обусловленной осознанием инструментальной ценности английского языка [174].

В.А. Байкова провела анализ мотивации студентов СПО неязыкового цикла к изучению английского языка ($N=120$), который показал, что основными факторами, влияющими на мотивацию, являются внешние (сдача экзаменов, социальное одобрение) и внутренние (интерес к языку, стремление к саморазвитию). Исследование выявило основные мотивы студентов: сдача зачета, поиск престижной работы, понимание научно-технических текстов, выполнение учебных заданий, интерес к изучению иностранных языков и обмен информацией [17].

Т.С. Лихачёва исследовала мотивацию изучения английского языка студентами ИТ-направлений, опираясь на классификацию типов мотивации, предложенную Р. Гарднером и В. Ламбертом. Инструментальная мотивация является отражением внешних потребностей и имеет исключительно практическое значение: повысить социальный статус, улучшить карьерные и деловые перспективы, выполнить требования учебного заведения, ознакомиться с научной и технической информацией. Интегративная мотивация является отражением внутренних потребностей, когда учащийся интересуется изучением иностранного языка, так как испытывает потребность общаться с представителями иноязычной культуры [Лихачёва, Т. С. Мотивация студентов ИТ-направлений / Т. С. Лихачёва // Вестник ННГУ. – 2023. – № 4. – С. 234–256.].

Развитие межкультурной восприимчивости и толерантности

Межкультурная восприимчивость и толерантность являются ключевыми компонентами успешной адаптации личности в условиях глобализации и интенсивного межкультурного взаимодействия. В современном поликультурном обществе развитие данных качеств приобретает особую актуальность, особенно в молодежной и студенческой среде, где формируются основы межкультурного взаимодействия. Межкультурная чувствительность (сенситивность, восприимчивость) определяется как способность индивида развивать позитивное отношение к пониманию культурных различий с целью адекватного и эффективного поведения в межкультурной коммуникации. Н.В. Янкина подчеркивает, что межкультурная чувствительность — это способность личности развивать позитивное отношение к пониманию культурных различий [184].

А.Н. Тимохович, основываясь на исследованиях Г.М. Чена, определяет межкультурную чувствительность как способность индивида развивать эмоции к пониманию и оценке культурных различий, что способствует правильному и эффективному поведению в межкультурной коммуникации. Это интегративная способность личности к идентификации

культурных различий и чувствительности к распознаванию перцептивных и коммуникативных нюансов общения в полиэтнической среде [153].

Наиболее известной теоретической моделью развития межкультурной восприимчивости является модель развития межкультурной чувствительности (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS), разработанная американским культурологом Милтоном Беннеттом в 1993 году [23]. Центральной идеей модели является положение о необходимости развития у человека межкультурной чуткости (чувствительности), умения воспринимать и толковать межкультурные различия. М. Беннетт был убежден, что все трудности межкультурного взаимодействия происходят из-за непонимания и неприятия культурных различий, а значит, для адаптации к чужой культуре людям необходимо осознать различия между собой. Модель является динамической: она изображает поступательное развитие межкультурной компетенции и выделяет определённое количество стадий в этом процессе. М. Беннетт выделил шесть этапов, отражающих восприятие человеком культурных различий [23]

Первые три этапа представляют этноцентристский уровень, на котором человек воспринимает свою культуру как центральную по отношению к другим:

- отрицание — существование культурных различий обычно не осознается человеком;
- защита — восприятие своей культуры как единственно правильной;
- умаление (минимизация) — преуменьшение значимости культурных различий.

Следующие три этапа представляют этнорелятивистский уровень, на котором человек признает полноценность и самостоятельность любой культуры:

- принятие — другая культура начинает осознаваться как один из возможных взглядов на мир; межкультурная чуткость начинает возрастать;
- адаптация — человек начинает ощущать себя членом более чем одной культуры; происходит развитие эмпатии по отношению к другой культуре;
- интеграция — признается существование нескольких точек зрения на мир; происходит формирование нового типа личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы разных культур.

Практическим продолжением модели стала разработка М. Беннеттом и М. Хаммером Опросника межкультурного развития (Intercultural Development Inventory, IDI), который представляет собой тест из 50 пунктов, позволяющий определить общий уровень межкультурной компетенции и отношение людей к вопросу о культурных различиях.

Межэтническая толерантность определяется как динамично развивающееся моральное качество личности, характеризующееся корректным и терпимым отношением к представителям других

национальностей, их обычаям, привычкам, поступкам, которое не причиняет вред физическому и психическому здоровью других людей. Это умение избегать конфликты и споры, либо находить выход из таких ситуаций с помощью конструктивных решений, и при этом иметь возможность сохранять свою собственную этническую индивидуальность.

Д.А. Мункожаргалов определяет этническую толерантность как моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к людям, представляющим другие национальные, культурные и конфессиональные традиции. Именно этническая толерантность препятствует развитию нетерпимости и насилия, а также является важнейшим условием сохранения социального порядка, целостности и стабильности общества [98].

Этническая идентичность — это результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко лично-значимое переживание своей этнической принадлежности. Исследования показывают, что чем более позитивна этническая идентичность контактирующих групп, тем более они склонны к толерантным установкам в межкультурном взаимодействии, к сближению с представителями инокультурных групп, к снижению значимости этнической принадлежности во взаимодействии.

В.В. Гриценко провела исследование (N=287 иностранных студентов), целью которого было определение роли межкультурной компетентности в процессе адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских университетах. Основная гипотеза исследования состояла в проверке предположения о том, что факторы межкультурной компетентности связаны с параметрами адаптации иностранных студентов, а эта связь опосредуется самооценкой эффективности текущей межкультурной коммуникации и желанием взаимодействовать с представителями принимающей культуры [51].

Исследование выявило роль отдельных составляющих межкультурной компетентности:

- межкультурная стабильность — устойчивость к стрессовым ситуациям межкультурного общения, умение управлять своим эмоциональным состоянием, конструктивно относиться к своим успехам и неудачам;
- управление межкультурным взаимодействием — вербальные и невербальные способности, способности к сотрудничеству, эффективному управлению конфликтами;
- межкультурный интерес — стремление к разнообразию, поиску информации о других культурах, проявление социальной инициативы в новой среде

- отсутствие этноцентризма — уменьшение этноцентризма в восприятии культурных различий, проявление интереса к новой культуре

Исследование межкультурного взаимодействия в студенческой среде, проведенное среди студентов Новосибирского государственного университета экономики и управления, выявило ряд особенностей. Толерантность — это процесс, в основу которого входит признание прав другого человека, восприятие представителя другой культуры как представителя своей собственной. Толерантность формирует у индивида уважительное отношение к представителю другой культуры, готовность не преувеличивать недостатки других, не поддаваться влиянию стереотипов. Особой социально-демографической группой, вовлеченной в межкультурные взаимодействия, являются студенты, поскольку именно в молодом возрасте формируются основы такого взаимодействия во время активного общения с представителями других национальностей.

Согласно исследованию эффективному взаимодействию представителей различных культур, препятствуют: языковой барьер (46,5%); религиозные различия (20,9%); культурные различия (18,6%); проблемы на бытовом уровне (11,6%).

Важным фактором формирования толерантности является проживание студентов в общежитии, при таком взаимодействии возникает большее количество межнациональных связей. Для большинства респондентов (61,2%) такое взаимодействие происходит на бытовом уровне.

Е.А. Помигуева подчеркивает, что воспитание толерантности в молодежной студенческой среде, то есть формирование толерантной личности, становится как никогда актуально. Толерантная личность — это человек, уверенный в себе, способный к диалогу и сотрудничеству [123].

Формирование толерантности студентов возможно на основе различных педагогических подходов:

- фасилитативный подход — основные усилия преподавателей должны быть сосредоточены на создании условий для выработки студентом собственной, самостоятельной и независимой позиции;

- диалогическое взаимодействие — наличие диалогического взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – группа», позволяющего студенту иметь собственную позицию, признавать право другого мыслить иначе;

- интегративный подход — формирование педагогической толерантности возможно средствами искусства, через приобщение к сокровищам мировой культуры.

Эффективными методами формирования толерантного поведения у студентов являются:

- ролевые игры и интерактивные тренинги — помогают студентам развивать навыки межкультурной коммуникации и эмпатии;
- создание студенческих клубов, ориентированных на межкультурное взаимодействие;
- проведение межнациональных мероприятий;
- организация инклюзивной образовательной среды;

Процесс развития толерантности необходимо рассматривать как поэтапный переход от одной стадии к другой:

1. Этап осознания — формирование знаний о толерантности, использование репродуктивных методов.
2. Этап понимания — развитие индивидуального отношения к толерантности при развитии эмоциональной сферы.
3. Этап самостоятельности — формирование толерантных поведенческих умений и навыков, самостоятельность в толерантных высказываниях и толерантном поведении.

Однако требуется дальнейшая разработка объективных инструментов оценки формирования межкультурной компетенции и совершенствование методов обучения межкультурной коммуникации студентов медицинских и фармацевтических специальностей.

Толерантность является составляющей профессиональной культуры педагога. Важный источник формирования толерантности — педагогическое общение преподавателя и студента, когда первый предстает в качестве образца, эталона проявления этого качества.

Воспитание толерантности студенческой молодежи начинается с профессионализма преподавателя, его педагогического мастерства, определенной учебно-методической свободы. Л. Завирюха отмечает: «Не так существенно, по какой методике работает педагог, какую структуру занятий он выбирает, главное – влияние на профессиональные личностные достижения студента как конечный результат учебно-воспитательного процесса» [60].

Анализ современных исследований показывает, что развитие межкультурной восприимчивости и толерантности является сложным многоаспектным процессом, требующим системного подхода. Модель М. Беннета предоставляет теоретическую основу для понимания этапов развития межкультурной чувствительности от этноцентристского к этнорелятивистскому уровню. Исследования подтверждают, что межкультурная компетентность является значимым предиктором успешной адаптации, а ее компоненты — межкультурная стабильность, управление межкультурным взаимодействием, межкультурный интерес и отсутствие этноцентризма — вносят различный вклад в эффективность межкультурного взаимодействия.

Формирование толерантности тесно связано с развитием позитивной этнической идентичности, эмпатии и критического мышления. Эмпирические данные свидетельствуют о важности создания специальных педагогических условий, включающих диалогическое взаимодействие, использование активных методов обучения, организацию межкультурных мероприятий и создание инклюзивной образовательной среды. Особую роль играет личность преподавателя как носителя толерантных ценностей и организатора образовательного процесса, направленного на развитие межкультурной восприимчивости студентов. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку объективных инструментов оценки межкультурной компетентности и совершенствование методов формирования толерантности с учетом культурной специфики и индивидуальных особенностей обучающихся.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА СТУДЕНТОВ

2.1. Методологические принципы изучения межкультурного диалога в образовательной среде

Методологические принципы изучения межкультурного диалога в образовательной среде представляют собой систему взаимосвязанных теоретических оснований, определяющих организацию, содержание и направленность педагогического процесса в условиях поликультурного взаимодействия. Межкультурный диалог способствует сближению обучающихся различных национальностей, вероисповеданий, выходу за рамки национальной и религиозной принадлежности. В большинстве исследований диалог культур интерпретируется как сложноорганизованный социокультурный феномен, способ цивилизованного сосуществования, разрешения противоречий, сущностными характеристиками которого являются межсубъектность, многоэтапность, имманентная установка на равенство, партнерство и направленность на «другого» как на некую самобытную реальность.

Термин «диалог культур» впервые применяется в трудах отечественного мыслителя М.М. Бахтина и трактуется им как творческое интерпретирование субъектом культурных традиций, закрепленных в текстах культуры, иными словами, опосредованная связь индивида с культурным прошлым. Бахтин был убежден, что все трудности межкультурного взаимодействия происходят из-за непонимания и неприятия культурных различий, а значит, для адаптации к чужой культуре людям необходимо осознать различия между собой. Философ считает, что различные возможности личности могут реализоваться только лишь в условиях интенсивной коммуникации, поскольку раскрытие и понимание «другого» возможно исключительно в ходе диалога, сотрудничества. М.М. Бахтин понимает культуру в трех ипостасях: как форму общения людей разных культур и форму диалога, где культура есть там, где есть две как минимум культуры, и самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой; как механизм самодетерминации личности, с присущей ей историчностью и социальностью; как форму обретения, восприятия мира впервые. Понятие «Другой» становится ключевым для философии Бахтина, поскольку личность становится личностью и познает себя как таковую только в соотносительности с Другим. Бахтин трактовал понимание как взаимопонимание, как общение, и как самосознание, при этом гуманитарное мышление опирается на понимание как диалог [15].

Культура для Бахтина выступает прежде всего как открытое единство, и единственный способ понять иную современную культуру — это правильно выстроенное взаимодействие и коммуникация. Философ начинает рассмотрение этого измерения культурного диалога с упоминания

распространенного заблуждения: существует очень живучее, но одностороннее и потому неверное представление о том, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в нее и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры. Поэтому Бахтин считает, что освоение чужой культуры возможно только в процессе творческого понимания, которое подразумевает, что изучающий другую культуру не должен отказываться от себя, своего времени и места, а также собственных культурных особенностей. Содержание любой культуры по-настоящему понять можно только извне, благодаря другому, который может наблюдать культуру со стороны. Для взаимного осознания между разными культурами начинается диалог, в котором каждая из них углубляет познания о чужом культурном фоне, и одновременно с этим происходит также и процесс самопознания в оттачивании собственной оптики восприятия и выделении особенностей своей культуры в противоположность чужой. Бахтин говорит о последовательной беседе, в которой мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины.

Методологическую основу исследования межкультурного диалога составляют диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина, личностно-деятельностный подход, культурологический подход и системный подход. Компетентностный подход выражается в организации образовательного процесса, нацеленного на развитие способности к эффективному межкультурному профессиональному взаимодействию на базе знаний, умений, навыков, а также опыта профессиональной межкультурной деятельности. Личностно ориентированный подход основывается на формировании языковой личности, её мотивов, качеств, творческой активности. Межкультурный подход рассматривается как предпосылка эффективного межкультурного обучения, в рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Коммуникативно-деятельностный подход выражается в формировании необходимых умений и навыков для межкультурной коммуникации средствами определённых методик и технологий обучения в условиях поликультурной среды. Системный подход заключается в рассмотрении межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и аффективного компонентов [16].

Л.М. Козина определяет межкультурный диалог как коммуникативно-риторическую конфликтную ситуацию «столкновения» двух или более культур, благодаря которой запускается механизм смыслообразования,

способствующего взаимопониманию и взаимному обогащению общающихся субъектов, имеющих устойчивую культурную идентификацию. Исследователь выделяет в процессе обучения в рамках межкультурного диалога три этапа: когнитивно-рефлексивный, выявляющий существующие знания в какой-то области и активизирующий имеющийся опыт по решению сопутствующих проблем; рефлексивно-интерпретативный — этап осуществления интерпретации полученных знаний, приобретения нового опыта; деятельностно-бытийный этап, способствующий осознанию учащимися пользы межкультурного диалога для будущей профессиональной деятельности и выстраивания взаимоотношений [71].

Принцип диалога культур выступает в межкультурном обучении как основной полифункциональный принцип организации всей системы обучения иностранному языку, начиная с цели и заканчивая методами, средствами и формами обучения, способствует преодолению культурных и коммуникативных барьеров, открытости к диалогу и взаимопониманию между носителями различных лингвокультур. Принимая принцип диалога культур в качестве основополагающего, исследователи опираются на следующие принципы при обучении языку в рамках культурологического подхода: культурно-ориентированная направленность, когнитивно-деятельностная направленность, принцип ситуативности, принцип контрастивности, принцип аксиологической ориентированности, принцип межпредметной координации. Диалог культур предусматривает понимание и уважение к другим культурным традициям, использование принципа объективности в методологии изучения опыта других стран. Межкультурный формат общения, собственно диалог усиливает способности стратегического мышления на уровне государств, позволяет адекватно реагировать на вызовы современного мира с его идеями постмодернизма при модернизации национальных систем образования в условиях мировой глобализации.

В ходе межкультурного диалога следует помнить о ряде факторов, существенно влияющих на развитие межнациональных отношений: языковом, бытовом, религиозном, аксиологическом, социокультурном, гражданско-правовом, коммуникативном. Процесс познания своеобразия традиций, бытовых особенностей «другой» культуры способствует большему пониманию студентами друг друга, и то, какие содержательные идеи и ценности мы закладываем в образовательные программы, влияет на возможность бесконфликтной интеграции в мировое сообщество и позволяет при этом оставаться представителем своей национальной культуры. Педагогам при этом очень важно найти общие черты разных народов, а не навязывать обучаемым представления о значимости культурных достижений «других» в ущерб национальным традициям.

Необходимо постоянное подкрепление теоретических знаний обыденно-практическими навыками общения, решения общих вопросов, достижения общих целей, профилактики межэтнических конфликтов, оценивания особенностей межнациональных отношений, развития способности к критическому самоанализу.

Образование в рамках межкультурного диалога должно использовать технологии, которые направлены на выработку знания отличительных черт культур различных этносов, свойственной им неповторимости, уникальности; формирование корректных взаимоотношений с членами иных культурных сообществ, толерантного восприятия общественных и этнических различий; формирование заинтересованности в изучении особенностей истории, культуры, традиций, национального самосознания других народов; приобретение опыта использования этих знаний для оценивания проявлений современного социума; приобретение навыков межкультурного общения; тактичное и аккуратное отношение к мировому достоянию и культурному наследию. Важна возможность диалога: необходимо создавать условия, в которых студент-иностранец не только мог бы высказаться, но и был бы услышан, получил бы отклик на свои идеи.

Учитывая межкультурную и межличностную коммуникативную направленность иноязычного обучения, особое значение приобретают интерактивные технологии обучения, в основе которых лежит диалоговое взаимодействие учебной деятельности. К наиболее эффективным технологиям формирования межкультурной коммуникативной компетентности относятся кейс-технология, способствующая развитию умений межкультурного общения за счёт технологизированного характера деятельности студентов и педагогов, моделирования проблемных ситуаций межкультурного взаимодействия; имитационная игровая технология, направленная на создание или моделирование реальной деятельности и ситуации межкультурной коммуникации, что способствует также развитию умений и навыков решения межкультурных проблем; ролевые игры межкультурной направленности с элементами межкультурного диалога, стимулирующие творческую активность студентов, способствующие усвоению учебного материала, снижающие уровень тревожности при взаимодействии с представителями разных культур.

Формирование опыта межкультурного взаимодействия предполагает развитие мотивационно-коммуникативного, когнитивного и поведенческого компонентов. Мотивационно-коммуникативный компонент межкультурного взаимодействия включает в себя ряд критериев, которые способствуют развитию гармоничного сосуществования в поликультурном обществе, включая общую направленность на развитие бесконфликтных отношений, умение объективно воспринимать и признавать представителя другой культуры. Когнитивный компонент

направлен на осознание своих прав и обязанностей в отношении людей, природы и общества, а также правовых норм, которые регулируют межкультурное взаимодействие, на признание ценности своего и других народов, правильное восприятие культурных различий и их усвоение. Поведенческий компонент предусматривает использование разнообразных методов, которые позволяют эффективно взаимодействовать с людьми разных культур, опираясь на личный опыт.

Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности включают создание комфортных условий для обучения с учетом особенностей обучающихся, воспитанных в другой социальной и культурно-языковой среде, грамотное построение образовательного процесса, проведение работы над формированием межкультурной коммуникации. Психолого-педагогические условия для формирования единой многонациональной общности всех участников образовательных отношений предполагают разработку принципов взаимодействия с семьями воспитанников разных национальностей, приобретение собственного опыта проектирования образовательных событий по воспитанию с учетом особенностей национальных культур. Роль учителя в формировании межкультурного диалога заключается в интеграции межкультурного содержания в учебные программы, использовании интерактивных и открытых форм обучения, а также через личный пример толерантного и уважительного отношения к различным культурам и национальностям.

В качестве завершающего этапа на занятиях проводится рефлексия, то есть обращение внимания на то, как студенты осознают этикет, нормы поведения, культурные особенности представителей разных культур, и на основании этого формируется общее культурное поле и язык общения. Межкультурный диалог безусловно направлен на сближение людей разных культур, религий, создание единых кросскультурных традиций, способа существования, искоренение проявлений этнической нетерпимости, эгоцентричности и ограниченности. Ориентированное на установление дружественных отношений между представителями народов мира, взаимоуважение и единодушие, тактичное и заботливое отношение к культурному наследию собственной страны и всего мира в целом, постижение особенностей национальных традиций, общественных и религиозных отличий и, как следствие, осознание собственных культурных ценностей, оно становится значимой частью современного образовательного пространства.

2.2. Компетентностный подход к формированию межкультурной компетенции

Структура межкультурной коммуникативной компетенции.

Межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое образование, позволяющее личности постоянно совершенствовать свои умения и способности с целью все более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению в процессе выполнения профессиональной деятельности [102]. Межкультурная коммуникативная компетентность является способностью достигать взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения. Она позволяет личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур — признавать их культурные ценности, толерантно относиться к выявляющимся различиям в манерах общения, стилях поведения, образе жизни, обычаях, традициях.

Межкультурная коммуникативная компетенция характеризуется как способность к эффективному коммуникативному взаимодействию с представителем инокультуры на основе знания, владения, понимания и соблюдения норм поведения, характерных для изучаемой лингвокультуры. Данная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума через призму осознания своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом, с умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения. Межкультурная компетенция позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [116].

Понятие межкультурной компетенции, ее структура и способы оценки активно разрабатываются Майклом Бирамом, профессором Университета Дюрэма, Англия [42]. Модель М. Бирама является наиболее полной и охватывает различные качества, способности и умения личности. Данная модель является базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции [66]. Согласно этой модели, межкультурная компетенция состоит из следующих пяти элементов [19].

Первый элемент — отношения (attitudes) — между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции должны строиться на основе открытости и любопытства, готовности

отказаться от предрассудков относительно другой и родной культуры [66]. Второй элемент — знания (knowledge) — включает информированность о социальных группах, их характеристиках и практической деятельности в собственной стране и стране партнера по общению, об общих процессах социального и личностного взаимодействия [42]. Третий элемент — умения интерпретации и соотнесения (skills of interpreting and relating) — состоит в способности человека интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями собственной культуры [42]. Четвертый элемент — умения открытия и взаимодействия (skills of discovery and interaction) — заключается в умении усваивать новые знания о культуре и культурных практиках, умения оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени. Пятый элемент — критическое осознание культуры (critical cultural awareness) или политическое образование — заключается в умении критически и на основе определенных критериев оценивать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре.

На основе изученных моделей межкультурной компетенции исследователи выработали структуру, которая учитывает все знания, умения и качества личности, необходимые для формирования межкультурной компетенции и, как следствие, успешного межкультурного общения. В структуре межкультурной компетенции выделяют пять базовых компонентов — знания, умения, установки, стратегии, а также личностно-деятельностный компонент. Знания и умения — это традиционные компоненты любой компетенции, установки включают открытость, толерантность, активность, отказ от предрассудков, достижение результата, преодоление этноцентризма, принятие факта равнозначности культур, адаптивность к новым ситуациям.

О. А. Леонтович в структуре межкультурной компетентности выделяет три составляющие: языковую, коммуникативную и культурную [126]. Языковая компетентность отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; соположение ментальных схем и построений с когнитивным опытом; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях. Коммуникативная компетентность предполагает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи. Главной составляющей межкультурной компетентности является культурная компетентность,

которая предусматривает понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры.

На основании системного анализа содержание межкультурной компетентности можно разделить на три группы элементов — аффективные, когнитивные и процессуальные. К аффективным элементам относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются только рамками доверительного отношения к иной культуре, но образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия. Когнитивные элементы представляют собой знания различного характера: языковые знания, общие и конкретные знания о ситуации общения, знание социальных и культурных норм, знание о партнерах по коммуникации. Процессуальные элементы межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов, включая стратегии, направленные на успешное протекание такого взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов, готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов.

Межкультурная коммуникативная компетенция как структурная категория представлена уровневыми и составными компонентами. Данные компоненты реализуются на информационно-коммуникативном, регуляционно-коммуникативном и аффективно-коммуникативном уровнях с выходом на межкультурную коммуникацию. Большинство исследователей выделяют в среднем от четырех до восьми компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: языковая/лингвистическая, речевая/социолингвистическая, социокультурная, учебно-познавательная, информационная, компенсаторная/стратегическая, интерактивная/социальная, тематическая/текстуальная, эмоционально-оценочная, иллокутивная компетенции.

Языковая компетенция фокусируется на знаниях единиц языкового кода (лексический, грамматический, фонетический, орфографический), а также включает в себя знания и умения, необходимые для понимания и продуцирования языкового выражения высказывания. Речевая компетенция представляет собой развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (в говорении, аудировании, чтении, письме). Обозначенные уровни межкультурной коммуникативной компетенции напрямую связаны с тремя сторонами общения, выделяемыми в психологии: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Информационно-коммуникативный уровень охватывает умения и навыки владения системно-структурной организацией иностранного языка и процессами приема и передачи информации.

К личностным характеристикам исследователи относят в первую очередь эмпатию и толерантность, которые связаны с опытом эмоционально-оценочного отношения к лингвокультурному взаимодействию представителей разных национально-культурных и социокультурных общностей. Умение соотносить «свое» и «чужое», способность увидеть общее, снятие страха и неуверенности перед чужим, отсутствие предубеждения является залогом успешного взаимодействия между представителями иной лингвокультурной общности. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции предполагает развитие у обучаемых целого комплекса интегрированных умений, включающих практическое владение системой иностранного языка применительно к различным сферам речевой коммуникации; владение знаниями о национально-культурном своеобразии той социокультурной общности, чей язык изучается в соотношении с родной культурой; владение способностью осуществлять полноценное и адекватное межкультурное общение.

Предлагаемая концептуальная модель межкультурной коммуникативной компетентности является интегративным образованием, состоящим из подмножества компетенций [102]. Лингвистический аспект речи обеспечивает ее лексическую адекватность и грамматическую корректность, что влияет на правильность формулирования мыслей, а также на процесс понимания информации, исходящей от собеседника. Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции предполагает умения строить высказывания как единицы речи и общения. Однако более полноценным и эффективным межкультурное общение становится лишь тогда, когда, обладая культурными знаниями и оперируя соответствующими категориями, представители разных культур благодаря особой способности межкультурной компетентности способны преодолевать барьеры, возникающие из-за стереотипных установок, предрассудков и других затрудняющих общение факторов, таких как недостаточно хорошее владение языком общения или неполное знание культурных норм и правил.

Компоненты межкультурной коммуникативной компетентности взаимосвязаны и перекрывают друг друга. В условиях осуществления профессиональной деятельности специалиста на иностранном языке базовые коммуникативные компетенции — лингвистическая и дискурсивная — позволяют ему полно, логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей [102]. Низкий уровень сформированности лингвистической и дискурсивной компетенций отрицательно влияет на качество формулирования мыслей и в результате — на качество выполняемой работы в межкультурных условиях и на качество общения. Недостаточный уровень сформированности социолингвистической,

межкультурной и стратегической компетенций оказывает неблагоприятное воздействие на процесс профессионально-делового общения, также затрудняя или даже блокируя его, порождая непонимание поведения.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой многоуровневое интегративное образование, включающее знания, умения, отношения, стратегии и личностно-деятельностный компонент, которые в совокупности обеспечивают эффективность межкультурного взаимодействия и позволяют достигать взаимопонимания с представителями разных культур при соблюдении универсальных норм и правил поведения.

Уровни развития межкультурной компетентности.

Развитие межкультурной компетентности представляет собой поступательный процесс, который можно рассматривать как последовательное движение от одной стадии к другой через преодоление ограничений этноцентрического мировоззрения к более зрелому этнорелятивистскому уровню понимания и взаимодействия с другими культурами [24]. Анализ современных исследований показывает, что существует множество моделей, описывающих стадии и уровни развития межкультурной компетентности, каждая из которых предлагает собственную систему классификации, но при этом все они имеют общие черты в понимании динамики развития этой компетенции [56].

Классическая модель развития межкультурной чувствительности М. Беннета выделяет шесть этапов развития межкультурной компетентности, организованных в два уровня — этноцентристский и этнорелятивистский [24]. Этноцентристский уровень включает три этапа, на которых человек воспринимает свою культуру как центральную и главную по отношению к другим культурам [24]. Первый этап — отрицание (*denial*) — характеризуется тем, что человек не осознает различия между культурами и может отрицать их существование или избегать контактов с представителями других культур. На этом этапе человек полностью сосредоточен на своей культуре и рассматривает её как единственно правильную и естественную модель человеческого поведения.

Второй этап — защита (*defense*) — проявляется в том, что человек осознает существование культурных различий, но воспринимает их как угрозу своей культуре. На этой стадии характерна защитная реакция, при которой собственная культура рассматривается как превосходящая другие, а различия часто оцениваются как негативные. Человек может использовать стереотипы и предрассудки для оправдания и усиления различий между своей и чужой культурой.

Третий этап — умаление (*minimization*) — характеризуется игнорированием или минимизацией значимости культурных различий. На этой стадии человек признает формальное существование культурных

различий, но полагает, что в основе всех культур лежат универсальные принципы, общие для человечества. Появляется тенденция к поиску сходства и общих черт, что снижает восприятие значимости различий.

Этнорелятивистский уровень включает три последующих этапа, на которых человек начинает воспринимать свою культуру как одну из многих равноценных культур. Четвёртый этап — принятие (acceptance) — характеризуется осознанием того, что культурные различия являются естественной и неизбежной частью человеческого опыта. Человек начинает видеть другую культуру как один из возможных и законных способов жизни, равноправный его собственной культуре. На этом этапе появляется открытость к изучению и пониманию различных культурных перспектив.

Пятый этап — адаптация (adaptation) — предполагает развитие способности адаптировать своё поведение и общение в соответствии с культурным контекстом и ожиданиями представителей другой культуры. Человек учится воспринимать события и поведение с точки зрения другой культуры, развивает эмпатию и способность видеть мир глазами представителя иной культуры. На этом этапе формируются навыки использования нескольких культурных перспектив одновременно.

Шестой этап — интеграция (integration) — представляет наиболее высокий уровень развития межкультурной компетентности, когда личность способна интегрировать несколько культурных перспектив в собственное видение мира. Человек становится «медиатором культур», сохраняя свою культурную идентичность, но при этом активно взаимодействуя и интегрируя элементы других культур. Происходит формирование нового типа личности, сознательно отбирающей и синтезирующей элементы разных культур.

Другой важной моделью является четырёхуровневая пирамида межкультурной компетентности, разработанная Дарлой Дирдорфф, которая описывает последовательность развития компонентов компетенции [101]. На базовом уровне находятся межкультурные установки, включающие уважение к культурному разнообразию и толерантность к неопределённости [51]. Второй уровень характеризуется развитием знаний о различных культурах и умений, таких как коммуникативные навыки и управление конфликтами. Третий уровень связан с формированием внутреннего образования в виде межкультурной рефлексии, которая позволяет более глубоко осмысливать межкультурное взаимодействие. Вершиной пирамиды является конструктивное межкультурное взаимодействие, которое свидетельствует о достижении высокого уровня компетентности. Модель Дирдорфф носит спиральный характер, поскольку опыт конструктивного взаимодействия влияет на установки личности, и цикл повторяется на более высоком уровне.

Модель Пола Педерсона выделяет три ключевых уровня в развитии межкультурной компетентности: культурная осведомленность, знания и навыки [129]. Культурная осведомленность предполагает развитие чувствительности к различиям и сходствам между двумя культурами [Капустина Д. М. Развитие культурной осведомленности при изучении иностранного языка // Журнал современных исследований. 2025. № 4. С. 89-105]. Уровень знаний включает информированность о социальных группах, их характеристиках и практической деятельности в собственной стране и стране партнера по общению. Уровень навыков связан с развитием способности применять полученные знания в практических ситуациях межкультурной коммуникации. Педерсон подчеркивает, что студенты не могут развивать межкультурную компетентность, не пройдя все три этапа.

На основании анализа различных моделей исследователи выделяют несколько критериев оценки уровня сформированности межкультурной компетентности [67]. Первый критерий включает знания о своей родине и стране собеседника, о принципах взаимодействия в поликультурном обществе [67]. Второй критерий предполагает развитие навыков интерпретации и соотнесения, которые позволяют анализировать события иноязычной культуры и сопоставлять их с событиями родной культуры. Третий критерий связан с развитием личностных качеств, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия, таких как толерантность, эмпатия и открытость к новому опыту.

Существует также классификация уровней сформированности межкультурной компетентности, выделяющая низкий, средний и высокий уровни развития [178]. На низком уровне человек обладает минимальными знаниями о других культурах, характеризуется этноцентрическим мышлением и испытывает трудности в общении с представителями других культур. На среднем уровне человек имеет базовые знания о культурных различиях, способен адаптировать своё поведение в знакомых межкультурных ситуациях, но может испытывать затруднения в сложных или неожиданных ситуациях. На высоком уровне человек обладает глубокими знаниями о различных культурах, способен адекватно интерпретировать и анализировать культурные различия, проявляет эмпатию и толерантность, успешно взаимодействует с представителями различных культур.

Таким образом, развитие межкультурной компетентности представляет собой длительный, многоуровневый процесс, включающий прогрессирующее от этноцентристского к этнорелятивистскому мышлению, от поверхностного знакомства с культурой к глубокому пониманию и интеграции культурных различий. Различные модели предлагают разные подходы к описанию этого процесса, но все они согласны в том, что достижение высокого уровня межкультурной

компетентности требует развития установок, знаний, навыков и личностных качеств, которые позволяют человеку успешно взаимодействовать в многокультурной среде.

Соотношение языковой и межкультурной компетенции.

Соотношение языковой и межкультурной компетенции представляет собой одну из ключевых проблем современного языкового образования, требующую выяснения взаимосвязи между овладением системой иностранного языка и развитием способности к эффективному межкультурному взаимодействию [99]. Культура и язык тесно связаны между собой: изучая язык, человек одновременно изучает культуру, а изучая культуру, он углубляет понимание языка [92]. Таким образом, для успешного общения на иностранном языке необходимо обладать как языковой, так и межкультурной компетенциями, которые можно объединить в рамках единого образования — межкультурной коммуникативной компетенции.

Языковая компетенция является одной из главных составляющих межкультурной компетенции и представляет собой способность владеть знаниями о языковой системе, понимать язык и выражать собственные мысли в устной и письменной форме [84]. Однако языковая компетенция, по мнению О.А. Леонтович, является явлением относительно применительно к межкультурной коммуникации, поскольку в разных культурах существуют различные представления о том, что такое правильное и неправильное языковое употребление, и оценка уровня компетенции различается в зависимости от целей коммуникации.

Лингвистический аспект речи обеспечивает её лексическую адекватность и грамматическую корректность, что влияет на правильность формулирования мыслей и на процесс понимания информации, исходящей от собеседника [102]. Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции предполагает умения строить высказывания как единицы речи и общения, соблюдая языковые нормы и правила. Без таких базовых компетенций, как лингвистическая и дискурсивная, невозможно функционирование всех остальных компетенций — межкультурной, социокультурной, социолингвистической и стратегической.

Межкультурная компетенция включает не только языковые знания, но и концептуальную систему, включающую представления, навыки, ценности, нормы и правила общения, необходимые для успешного взаимодействия с представителями других культур [92]. Она предполагает умение подбирать языковые средства в зависимости от конкретной ситуации общения, знание речевого этикета, правил вежливости, требований к выбору темы разговора и других социокультурных норм. Социокультурная компетенция позволяет представителям разных культур понимать, уважать духовные и нравственные ценности, искусство,

традиции, обычаи и характерологические особенности друг друга, толерантно и уважительно относиться к ним [102].

Важное значение имеет взаимосвязь коммуникативной и межкультурной компетенций. Коммуникативная компетентность предполагает способность взаимодействовать с другими культурами, принимать и ценить другие культурные точки зрения [99]. Коммуникативная компетенция уделяет больше внимания лингвистической правильности и адаптации к контексту, а межкультурная компетентность рассматривает, помимо межличностного общения, другие аспекты, такие как сравнение культур и коммуникативное поведение в контексте иноязычной культуры. Адекватное коммуникативное поведение возможно только при сформированной языковой компетенции, которая предполагает овладение всеми элементами языковой системы и правилами их функционирования.

Однако более полноценным и эффективным межкультурное общение становится лишь тогда, когда, обладая культурными знаниями и оперируя соответствующими категориями, представители разных культур благодаря особой способности межкультурной компетентности способны преодолевать барьеры, возникающие из-за стереотипных установок, предрассудков и других затрудняющих общение факторов, таких как недостаточно хорошее владение языком общения или неполное знание культурных норм и правил [102]. Низкий уровень сформированности лингвистической и дискурсивной компетенций отрицательно влияет на качество формулирования мыслей и в результате — на качество выполняемой работы в межкультурных условиях и на качество общения. Недостаточный уровень сформированности социолингвистической, межкультурной и стратегической компетенций оказывает неблагоприятное воздействие на процесс профессионально-делового общения, затрудняя или даже блокируя его, порождая непонимание поведения партнера по коммуникации.

Современные исследования в области преподавания выделяют три этапа в процессе приобретения межкультурной компетенции: монокультурный уровень, когда студент наблюдает за иноязычной культурой с точки зрения интерпретации своей собственной культуры; межкультурный уровень, на котором он сравнивает обе культуры — родную и иноязычную; и транскультурный уровень, на котором студент способен выполнять функцию посредника между обеими культурами. Межкультурный коммуникативный подход предполагает овладение культурой по уровням, как это происходит при обучении языку, поэтому обучение должно быть прогрессивным и приобретаться как неотъемлемая часть изучаемого языка [99].

Компоненты межкультурной коммуникативной компетентности взаимосвязаны и перекрывают друг друга [102]. В условиях осуществления профессиональной деятельности специалиста на иностранном языке базовые коммуникативные компетенции — лингвистическая и дискурсивная — позволяют ему полно, логично, связно, понятно, лингвистически корректно строить свои высказывания и адекватно понимать речь других людей. Активное общение с представителем другой культуры стимулирует реализацию этих компетенций во внешней речи человека, когда он вынужден не только порождать дискурсы для самого себя, следуя лингвистическим правилам, но и соблюдать межкультурные нормы общения, применять социокультурные знания и умения, использовать социолингвистические знания и приемы, а также стратегии и тактики, позволяющие поддерживать общение.

Межкультурная компетентность характеризуется готовностью индивида осуществлять межкультурное взаимодействие, наличием широкого круга коммуникативных умений, социокультурных знаний, обеспечивающих положительное отношение к языку и культуре других народов, осознанием ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними, способностью эффективно включаться в диалог культур. Межкультурная компетенция включает когнитивный, аффективный и коммуникативный компоненты и формируется у индивида в период получения образования, в то время как межкультурная компетентность базируется на межкультурной компетенции и личных качествах человека, таких как темперамент и отношение к диалогу с людьми иной культуры.

Таким образом, языковая и межкультурная компетенции находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Языковая компетенция служит необходимым фундаментом для развития межкультурной компетенции, обеспечивая средства для осуществления успешной коммуникации. Вместе с тем межкультурная компетенция расширяет возможности языковой компетенции, придавая ей социокультурный смысл и контекст. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции предполагает интегрированное развитие языковых знаний и умений вместе с глубоким пониманием и уважением к культурному разнообразию, что позволяет личности эффективно взаимодействовать в многокультурном мире.

2.3. Лингводидактические стратегии в обучении межкультурному взаимодействию

Современные методы преподавания иностранных языков.

Современные методы преподавания иностранных языков претерпели значительную трансформацию, отойдя от традиционных подходов, основанных на грамматико-переводном методе, к инновационным интерпретациям, сосредоточенным на коммуникативной компетенции и практическом применении языка в реальных ситуациях [28]. Эволюция методов обучения английскому языку начинается с XIX века и продолжается до настоящего времени, прогрессируя через различные этапы, каждый из которых привнес свой вклад в понимание эффективного языкового образования [155].

Коммуникативный подход, зародившийся в конце XX века, представляет собой один из наиболее прогрессивных и результативных подходов к обучению иностранным языкам, основной целью которого является формирование у обучающихся способности свободно общаться на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях [117]. Главный принцип коммуникативного подхода заключается в положении «учимся общаться, общаясь», что предполагает, что язык осваивается не через механическое заучивание грамматических правил, а через живое взаимодействие, моделирование реальных коммуникативных ситуаций, диалоги, дискуссии и языковые игры [4]. При этом грамматика и лексика изучаются в контексте их реального употребления, без отрыва от речевой практики [4].

Основной задачей обучения в рамках коммуникативного подхода является формирование коммуникативной компетенции, которая достигается использованием аутентичного материала, приближенного к реальной жизни, и реальных жизненных ситуаций общения [28]. Основное внимание в коммуникативном методе уделяется умению общаться на иностранном языке, а не только запоминанию грамматических правил и словарного запаса. На использовании устной речи строится основная часть тренировочных упражнений, как при закреплении лексики, так и при освоении грамматических конструкций, в то время как чтение и письмо играют вспомогательную, хотя и важную роль.

Коммуникативный подход включает несколько производных методов и подходов, разработанных в его рамках [28]. Lexical Approach сосредоточен на изучении устойчивых словосочетаний и выражений в их контексте, что способствует более естественному и непринужденному владению языком [28]. Task-Based Learning предполагает, что обучающиеся выполняют осмысленные коммуникативные задачи на изучаемом языке, что позволяет им применять языковые знания в практических целях. Content-Based Instruction интегрирует обучение языку с изучением академического содержания, что увеличивает мотивацию и делает обучение более значимым.

Проектный метод считается одним из наиболее успешных современных подходов к преподаванию иностранных языков, предполагающий участие студентов в образовательном процессе через выполнение различных проектов, таких как ролевые игры, исследовательские работы, мультимедийные презентации и творческие задания [155]. Этот метод мотивирует учащихся и обеспечивает практическое применение изучаемого материала, развивая при этом критическое мышление и навыки сотрудничества. Аудиолингвальная методика, разработанная в середине XX века, направлена на понимание иностранной речи на слух и запоминание новых слов через аналогию, используя диалоги, работу над грамматическими и лексическими структурами, а также практическое общение на английском языке.

Активные методы обучения обеспечивают переход от информационно-объяснительного к деятельностно-развивающему обучению, которое предусматривает замену монологических методов предъявления учебной информации диалоговыми формами общения педагогов с учениками и учащихся между собой. К активным методам обучения относятся использование игр и игровых ситуаций, введение проблемной ситуации в урок, метод проекта, использование информационно-коммуникационных технологий и другие [37]. Без игровых действий закрепление в памяти учащихся иностранной лексики происходит менее эффективно и требует чрезмерного умственного напряжения, в то время как игра, как средство, гарантирующее позитивное эмоциональное состояние, повышает трудоспособность и заинтересованность учеников.

Инновационные методы преподавания иностранных языков характеризуются использованием современных технологий, таких как интерактивные доски, компьютеры, интернет и мультимедийные материалы, которые предоставляют студентам возможность выбора заданий, проектов и тем, повышающих их мотивацию и интерес к изучению языка [155]. Геймификация является инновационным методом, вносящим элементы игры в процесс обучения, и использование игровых элементов и квестов в качестве домашних заданий повышает вовлеченность и интерес к изучению языка. Мобильные приложения обеспечивают доступ к обучающим материалам в любом месте и в любое время, предлагают красочную подачу материала с мультимедийными эффектами, автоматическую и быструю проверку упражнений и возможности для эффективного дистанционного обучения.

Онлайн-платформы и социальные сети выступают в качестве площадок для взаимодействия с носителями языка, обмена ресурсами и участия в образовательных сообществах, а интеграция таких технологий обогащает учебный процесс. Использование искусственного интеллекта и алгоритмов, основанных на больших данных, позволяет составить

индивидуализированный план обучения для каждого студента в считанные секунды, экономя время и ресурсы преподавателя. Интерактивные доски позволяют преподавателям создавать динамичные и привлекательные уроки, видеообщение с преподавателем обеспечивает живое общение и обратную связь, а централизованный доступ к образовательным ресурсам создает условия для глубокого погружения в изучаемый материал.

Гибридные методы, объединяющие устные и письменные упражнения, традиционные и инновационные подходы, а также различные формы обучения, становятся все более популярными в современной практике преподавания иностранных языков. Тренинговое направление предполагает самостоятельное изучение языка на основе структурированных материалов и применение полученных знаний на практике, которое часто используется в онлайн-обучении и характеризуется наличием продуманной программы обучения и приспособляемостью в планировании учебного процесса. Интенсивный принцип обучения направлен на быстрое освоение языка за счет фокусировки на запоминании устойчивых выражений и активной практике, что популярно среди тех, кто стремится достичь результатов в короткие сроки.

Культурологический подход эффективно расширяет возможности компетентностного и личностно-ориентированного подходов, целью которого является формирование и развитие навыков иноязычной речи для успешного общения с представителями различных культур, то есть развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные различия студентов, их интересы, способности и жизненный опыт, создавая условия для максимального использования их потенциала.

Таким образом, современные методы преподавания иностранных языков характеризуются разнообразием подходов и техник, объединяющих коммуникативные принципы, активные методы обучения, интеграцию информационных технологий и культурологический аспект. Эффективность этих методов подтверждается повышением качества знаний, развитием коммуникативных компетенций и формированием готовности студентов к реальному межкультурному общению. Однако для полной реализации потенциала современных методов необходимо преодолеть существующие барьеры в виде материально-технического оснащения, повышения профессиональной компетентности преподавателей и совершенствования учебных программ.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) как методологическая основа преподавания иностранного языка.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) представляет собой инновационный методологический подход к преподаванию иностранных языков, который объединяет изучение предметного содержания с

овладением иностранным языком в рамках единого образовательного процесса [134] Концепция CLIL, впервые предложенная в 1994 году Дэвидом Маршем, получила широкое распространение в западной и европейской системах образования, но во многих государствах остается недостаточно изученной и внедренной в практику высшего образования [4]. Основной целью подхода CLIL является формирование у обучающихся способности использовать иностранный язык не только как предмет изучения, но и как инструмент для обучения, познания и коммуникации, что позволяет достичь более глубокого и интегрированного освоения как языковых навыков, так и предметных знаний [93]

В основе методологии CLIL лежит принцип «4С» — четыре ключевых компонента, предложенные профессором Д. Койлем: Content (Содержание), Communication (Коммуникация), Cognition (Познание) и Culture (Культура). Компонент содержания подчеркивает важность академического предметного материала; учащиеся изучают различные дисциплины, такие как математика, история, естественные науки и география, на иностранном языке, при этом содержание должно соответствовать учебной программе и обеспечивать приобретение предметных компетенций [106]. Компонент коммуникации предполагает развитие языковых навыков и способности общаться на иностранном языке; учащихся стимулируют к активной устной и письменной коммуникации, обсуждению учебного материала и решению задач на изучаемом языке [172]. Компонент познания связан с развитием критического мышления, аналитических способностей и способности решать проблемные ситуации на иностранном языке, что способствует формированию более глубокого понимания как содержания, так и языка [38].

Важное методологическое значение имеет различие в использовании языка в рамках подхода CLIL. Согласно концепции Д. Койла, язык функционирует в трех аспектах: язык через обучение (*language through learning*) — когда язык преподается и изучается как предмет в традиционном смысле; язык для обучения (*language for learning*) — когда язык используется как средство для освоения предметного содержания; и язык обучения (*language of learning*) — язык, на котором осуществляется сам процесс обучения [127]. Такое многоуровневое использование языка позволяет учащимся воспринимать его не как отдельный школьный предмет, а как интегрированный инструмент получения знаний и развития коммуникативных навыков [53].

Принципиально важно различать две основные разновидности подхода CLIL: *hard CLIL* и *soft CLIL*. *Hard CLIL* представляет собой полное погружение, когда любой предмет преподается исключительно на иностранном языке, требуя высокого уровня языковой компетенции как от преподавателей, так и от учащихся [4]. *Soft CLIL*, напротив, предполагает

интеграцию иностранного языка в изучение определенных дисциплин, при котором процесс обучения языку строится на основе аутентичных текстов и материалов предметной дисциплины, но допускает использование родного языка при необходимости. Именно soft CLIL, по мнению исследователей, обладает большим потенциалом для применения в системе дополнительного образования и в неязыковых вузах.

Основные преимущества методологии CLIL заключаются в том, что она не только развивает языковые навыки учащихся, но и способствует формированию более глубокого понимания предметного содержания [53]. Использование аутентичного видеоматериала и содержательно богатых текстов воздействует на минимум пять аспектов преподавания иностранного языка: обучение устному общению, письму, развитие лексики, грамматики и культурных аспектов. Кроме того, подход CLIL повышает мотивацию учащихся, поскольку делает обучение более практико-ориентированным и связанным с реальными жизненными ситуациями.

Методология CLIL предъявляет особые требования к подготовке преподавателей. Идеальный преподаватель CLIL должен обладать компетенциями на двух уровнях: с одной стороны, он должен иметь глубокие знания о культуре страны, язык которой преподается, и уметь интегрировать межкультурные элементы в учебный процесс; с другой стороны, он должен обладать знаниями о современных образовательных технологиях и уметь использовать их для обогащения учебного опыта [134]. Преподаватель должен уметь разрабатывать учебные планы и материалы, которые интегрируют языковое и предметное обучение, создавать аутентичные коммуникационные ситуации, которые отражают реальные жизненные сценарии, и применять активные методы обучения, такие как проектная деятельность и командная работа.

Практическая реализация подхода CLIL на занятиях включает использование различных интерактивных методов и технологий. Ключевым элементом являются интегрированные задачи, при которых учебные задания становятся центром изучения как языка, так и содержания; это могут быть совместные проекты, исследования и презентации, требующие от учащихся активного участия и взаимодействия. Создание языковой среды осуществляется через отбор подходящего аудио и видеоконтента, общение преподавателя и учащихся на иностранном языке, а также поощрение использования языка в повседневной жизни и общении со сверстниками.

Исследования подтверждают высокую эффективность методологии CLIL. Интегрированное обучение способствует тому, что учащиеся более эффективно используют язык в предметной сфере, повышая как коммуникативные, так и когнитивные компетенции, а также способствует

более глубокому усвоению учебного материала [93]. Цель CLIL, согласно исследованиям, заключается в формировании у учащихся навыков и мотивации, позволяющих им стать билингвами или полглотами, а также обеспечивающих независимое и успешное освоение как предметных знаний, так и языковых навыков одновременно.

Таким образом, методология CLIL представляет собой мощный и перспективный подход к преподаванию иностранных языков, который выходит за рамки традиционного обучения языку и интегрирует его с предметным обучением на основе принципов содержания, коммуникации, познания и культуры. Данный подход способствует формированию у учащихся не только языковых компетенций, но и критического мышления, межкультурного понимания и практических навыков, необходимых в современном глобализированном мире. Внедрение методологии CLIL в практику преподавания иностранных языков, особенно soft CLIL разновидности, представляет собой важный шаг в направлении модернизации языкового образования и повышения его качества и результативности.

2.4. Критерии и показатели эффективности межкультурного диалога

Методики оценки межкультурной компетенции

Методики оценки межкультурной компетенции представляют собой систему инструментов и процедур, разработанных для определения уровня развития у индивидов способности эффективно взаимодействовать с представителями других культур на основе знаний, умений, установок и стратегий межкультурной коммуникации [51]. В современной науке существует множество разработанных методик оценки межкультурной компетенции, каждая из которых основана на различных теоретических предпосылках и предназначена для диагностики отдельных аспектов этого сложного явления [156]. Анализ литературных источников позволил выделить 48 научно обоснованных методик оценки межкультурной компетентности, которые охватывают различные профили специалистов и могут быть адаптированы под конкретные контексты образовательной деятельности.

Одной из наиболее известных методик является Поведенческая оценочная шкала для межкультурной компетенции (BASIC), разработанная Джолин Коестер и Маргарет Олиб [116]. Инструмент предназначен для объяснения коммуникативных норм поведения представителей разных этнических групп и включает 8 категорий коммуникативного поведения, каждая из которых вносит вклад в достижение межкультурной компетенции. Результаты проверки показали высокую согласованность

шкал с коэффициентом Кронбаха $\alpha > 0,77$ на выборке 263 респондентов, а корреляция между общим баллом BASIC и эффективностью коммуникации составила $r = 0,62$ [51].

Опросник межкультурного развития (Intercultural Developmental Inventory, IDI) создан на основе модели развития межкультурной чувствительности М. Беннета и является одним из наиболее распространенных инструментов оценки на международном уровне [182]. IDI позволяет определить текущее состояние этноцентристского или этнорелятивистского мышления индивида и представляет собой многомерный инструмент, предназначенный для оценки того, как люди воспринимают и приспосабливаются к культурным различиям. Данный инструмент состоит из серии вопросов, позволяющих оценить отношение человека к культурным различиям и его готовность к межкультурному взаимодействию.

Опросник межкультурной коммуникативной компетентности (ICCC) направлен на работу в рамках бизнес-мультикультурной команды и отличается от других аналогичных инструментов тем, что оценивает компетентность человека на уровне командного взаимодействия [51]. Опросник включает поведенческое измерение для оценки межкультурной и межличностной компетентности человека на поведенческом уровне, включая его осознанное стремление к взаимодействию с людьми из других культур и способность адаптировать свое поведение в соответствии с нормами иной культуры.

Тест для измерения межкультурной компетентности (TMIC-S), разработанный Дебо рой Шнабель, представляет собой сокращенный вариант теста TMIC и предназначен для измерения межкультурной компетентности через оценку шести компетенций или гибких способностей. Финальная версия TMIC-S включает следующие измерения: чувствительность в общении, постановка целей, поиск информации, посредничество интересов, отражение культурной идентичности и социализация.

Шкала культурного интеллекта (CQS), основанная на модели культурного интеллекта, позволяет оценить способность человека эффективно функционировать и достигать личных целей в различных культурных контекстах [142]. Методика включает оценку четырех компонентов культурного интеллекта: когнитивного (знания о культуре), метакогнитивного (рефлексия над культурным процессом), мотивационного (интерес и мотивация к изучению других культур) и поведенческого (способность адаптировать поведение).

В контексте оценки межкультурной компетенции важное место занимает методика А. Фантини, разработанная для Федерации экспериментов проживания за рубежом (FEIL) [7]. Методика позволяет

всесторонне оценивать уровень межкультурной компетенции и разделяет вопросы на 5 блоков: осведомленность, навыки, отношение, знания и языковое мастерство, которые реализуются в разных вариантах активности в осуществлении межкультурной коммуникации. Данная методика представляется наиболее эффективной и интересной в вопросе определения уровня сформированности межкультурной компетенции.

Методика формирующего оценивания получила признание как инновационный подход к диагностике межкультурной компетенции в образовательном контексте [182]. Формирующее оценивание предполагает использование различных инструментов, таких как самооценка, взаимооценка, анализ портфолио, наблюдение преподавателя и обратная связь от сверстников, для оценки прогресса обучающихся в развитии межкультурной компетенции. Исследование, проведенное на базе РАНХиГС на выборке 72 студентов 1-4 курсов направления подготовки «Международные отношения», показало высокую эффективность применения формирующего оценивания для диагностики и развития межкультурной компетенции.

Критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции включают различные компоненты [96]. Среди них выделяют шкалу самооценивания текстов на иностранном языке в рамках DIALANG, основанную на «Общеввропейских компетенциях», уровни владения компетентностью вести диалог или монолог согласно Европейскому языковому портфелю, тесты на определение уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, критерии знаковых рангов Уилконсона [96]. Все перечисленные инструменты оценки были апробированы в научных исследованиях и имеют высокий уровень валидности.

Исследователи выделяют два базовых подхода к разработке методик оценки межкультурной компетенции [51]. Предметно-ориентированный подход предусматривает возможность оценить конкретные аспекты и особенности, лежащие в основе развития межкультурной компетенции, такие как черты характера или межкультурные отношения. Процессуальный подход, напротив, рассматривает межкультурную компетентность не только через отдельные компетенции, но и с учетом многообразия связей их с другими ключевыми компетенциями.

Таким образом, методики оценки межкультурной компетенции представляют собой разнообразный набор инструментов, разработанных на основе различных теоретических моделей и предназначенных для комплексной диагностики различных аспектов межкультурного взаимодействия. Каждая методика обладает своими преимуществами и ограничениями, поэтому выбор оптимального инструмента должен зависеть от целей оценки, контекста применения и контингента респондентов.

Современные тенденции показывают движение в сторону разработки комплексных, мультифасеточных инструментов, которые могут оценивать не только отдельные компоненты межкультурной компетенции, но и их взаимодействие и влияние на реальное поведение и результаты межкультурного взаимодействия.

Индикаторы успешности межкультурного взаимодействия.

Индикаторы успешности межкультурного взаимодействия представляют собой систему критериев и показателей, позволяющих оценить степень эффективности процесса взаимодействия между представителями различных культур и определить уровень развития у них необходимых компетенций и навыков [76]. В современной науке разработана комплексная система критериев для оценки успешности межкультурного взаимодействия, которая включает различные аспекты личностного, коммуникативного и поведенческого развития.

Теоретическое основание для выделения индикаторов успешности межкультурного взаимодействия может быть представлено четырьмя основными компонентами. Информационно-аналитический компонент предполагает наличие знаний о различных культурах, осознанное восприятие и принятие межкультурных различий, аналитико-ориентационные умения в поиске и презентации информации о разных культурах. Мотивационно-ценностный компонент направлен на утверждение в ценностных представлениях личности ценности каждого человека вне зависимости от его национальной принадлежности, позитивной мотивации на межкультурную коммуникацию, личного ценностного отношения к культурным традициям разных народов. Социально-коммуникативный компонент включает готовность к диалогу с представителями различных этнических культур, разнообразие коммуникативных навыков и высокую речевую культуру общения. Творческо-деятельностный компонент направлен на активное участие и сотрудничество в проектной деятельности с представителями других народов, творческое самовыражение посредством социально-культурного проектирования.

Исследования показывают, что межкультурная компетентность является значимым предиктором успешности адаптации иностранных студентов и снижения культурного шока [52]. Выявлены различные вклады компонентов межкультурной компетентности в эффективность адаптации: межкультурная стабильность — устойчивость к стрессовым ситуациям межкультурного общения, имеет прямой позитивный эффект на социокультурную адаптацию и отрицательный эффект на культурный шок. Отсутствие этноцентризма в восприятии культурных различий снижает действие культурного шока при попадании студента в новую культурную среду. Межкультурный интерес выражается в стремлении к налаживанию

самых широких взаимоотношений со сверстниками из числа местного населения и проявлении интереса к новой культуре. Управление межкультурным взаимодействием, включающее вербальные и невербальные способности, способности к сотрудничеству и эффективному управлению конфликтами, положительно коррелирует с самооценкой эффективности межкультурного общения.

Другим ключевым индикатором успешности межкультурного взаимодействия является самооценка эффективности межкультурной коммуникации, которая выступает медиатором между компонентами межкультурной компетентности и показателями адаптации [163]. С повышением самооценки иностранными студентами эффективности межкультурного общения с представителями принимающей культуры повышается успешность их социокультурной и психологической адаптации и снижаются симптомы переживания ими культурного шока [52].

Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия, разработанная О.Е. Хухлаевым, выделяет следующие индикаторы: желание взаимодействовать с партнером по межкультурной коммуникации (показатель мотивационной готовности) и воспринимаемая эффективность коммуникации с инокультурным партнером [162].

Стили адаптации также выступают важными индикаторами успешности межкультурного взаимодействия. Конструктивные стратегии адаптации, характеризующиеся осознанностью происходящих процессов, готовностью к взаимодействию с представителями новой культуры и гибкостью в выборе поведения, способствуют успешной адаптации и помогают преодолевать связанные с этим процессом трудности [165]. Деструктивные же стили адаптации, базирующиеся на отрицании различий и избегании взаимодействия, приводят к проблемам адаптации и возрастанию культурного шока.

Таким образом, индикаторы успешности межкультурного взаимодействия представляют собой многоуровневую систему, включающую когнитивные показатели (знания о культурах, осознание различий), аффективные показатели (толерантность, эмпатия, интерес), поведенческие показатели (способность к адаптации, управление конфликтами) и результативные показатели (эффективность коммуникации, социокультурная адаптация, снижение культурного шока). Комплексная оценка этих индикаторов позволяет определить уровень подготовленности личности к эффективному межкультурному взаимодействию и наметить направления для целенаправленного развития необходимых компетенций.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

3.1. Создание поликультурной образовательной среды в процессе изучения английского языка

Принципы организации межкультурной образовательной среды.

Принципы организации межкультурной образовательной среды представляют собой систему руководящих идей и норм, определяющих направленность, содержание и организацию педагогической деятельности в условиях культурного многообразия и межнационального взаимодействия [20]. Организация эффективной межкультурной образовательной среды требует осмысления и реализации комплекса взаимосвязанных принципов, каждый из которых обеспечивает достижение определенных целей межкультурного образования и воспитания [9].

Принцип целостности культуры предполагает рассмотрение культуры как единого целого, включающего систему ценностей, мировоззрений, норм и традиций, характерных для каждой этнической группы [20]. Принцип учета особенностей функционирования в поликультурном пространстве учитывает то, что представители различных культур имеют разные когнитивные схемы, системы ценностей и нормы поведения, которые влияют на их восприятие и взаимодействие. Принцип овладения общественными социокультурными нормами подчеркивает необходимость формирования у всех участников образовательного процесса общего набора ценностей и правил поведения, обеспечивающих совместное существование в многокультурной среде.

Функциональные характеристики межкультурной образовательной среды определяются несколькими ключевыми параметрами. Социальная адаптивность и стабильность индивидуального взаимодействия подразумевает создание условий для эффективной адаптации каждого участника к многокультурной среде, обеспечивая при этом стабильность и предсказуемость межличностных отношений. Ценностно-ориентированное коммуникативное взаимодействие направлено на формирование у обучающихся позитивного отношения к диалогу и взаимному обогащению культурами. Доступность средств и способов удовлетворения культурных и информационно-образовательных потребностей гарантирует, что каждый обучающийся имеет равные возможности для развития и самореализации в соответствии со своими культурными и индивидуальными особенностями.

Общие дидактические принципы организации межкультурной образовательной среды включают: принцип организации образовательного процесса и управления им, предусматривающий четкую структурированность и координированность деятельности; принцип постановки целей и определения конкретных направлений, обеспечивающий ясность и направленность образовательной деятельности;

принцип личностно-ориентированного и дифференцированного подходов, учитывающий индивидуальные особенности каждого обучающегося; принцип комплексного подхода к мотивации, стимулирующий активность и заинтересованность обучающихся [20]. Методические принципы преподавания в межкультурной среде предусматривают: принцип ситуативной и устно-речевой коммуникативной направленности упражнений, обеспечивающий практическое применение языка в реальных ситуациях общения; принцип отбора аутентичного учебного материала, позволяющий обучающимся работать с подлинными культурными текстами и артефактами; принцип преемственности и последовательности в изложении языковых и культурных реалий, обеспечивающий логичное и системное развитие знаний; принцип опоры на родную культуру, признающий роль и ценность исходной культурной идентичности обучающегося.

Педагогические условия организации межкультурной образовательной среды на уровне школы и вуза включают несколько ключевых аспектов [140]. Создание школьного «Клуба межкультурной коммуникации» обеспечивает организованное пространство для интерактивного взаимодействия, где обучающиеся могут практиковать навыки межкультурного общения, обсуждать вопросы культурных различий и развивать толерантность. Реализация интерактивных методов обучения с использованием различных форм деятельности, включая групповые проекты, дискуссии, ролевые игры и кейс-задания, позволяет обучающимся активно участвовать в процессе обучения и взаимодействовать с представителями различных культур.

Принципы поликультурного образования включают: принцип преемственности, обеспечивающий последовательность и согласованность в формировании межкультурных компетенций на всех уровнях образования; принцип дифференциации и разнообразия, признающий многообразие культур и соответствующей многообразию образовательных подходов; принцип креативности, поощряющий творческое самовыражение и инновационное решение проблем межкультурного характера; принцип культурной целостности, рассматривающий культуру как комплексное целое; принцип объемной (стереоскопической) картины мира, развивающий способность видеть явления с множества перспектив; принцип полилингвальности, поддерживающий многоязычие и признающий ценность различных языков; принцип вариативности, предполагающий наличие множественных возможностей в организации образовательного процесса [9].

Диалоговое образовательное пространство выступает важнейшим механизмом организации межкультурной среды. Диалоговое пространство образования трактуется как специально сконструированная среда

позитивного поликультурного сотрудничества обучающихся и учителя, где диалог в различных его модификациях выступает педагогическим инструментом интеграции различных культурных сфер и стимулирования созидательной деятельности. К интерактивным диалоговым технологиям, которыми должны овладеть будущие педагоги, относятся: дебаты, проектные технологии, экскурсионные технологии, информационные технологии, технологии развития критического мышления, которые позволяют передавать культурные образцы, этнолингвокультурные модели, этические нормы и правила бесконфликтной совместной деятельности.

Принципы организации межкультурной образовательной среды представляют собой согласованную систему руководящих идей, направленных на создание условий для эффективного взаимодействия представителей различных культур в образовательном контексте. Интеграция дидактических, методических и функциональных принципов, в сочетании с созданием диалогового пространства образования и реализацией интерактивных педагогических технологий, обеспечивает формирование у обучающихся необходимых компетенций и готовности к жизни и деятельности в многокультурном обществе.

Англоязычная образовательная среда как фактор формирования компетенции.

Англоязычная образовательная среда представляет собой специально организованное пространство, в котором английский язык используется не только как предмет изучения, но и как средство обучения различным дисциплинам, что оказывает значительное влияние на формирование коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся [61]. Англоязычная образовательная среда функционирует на различных уровнях образования и может быть реализована как в условиях специализированных школ, так и в вузах через модель English Medium Instruction (EMI) — английский язык как средство обучения [63].

Понятие англоязычной образовательной среды включает в себя физическое пространство, наполненное англоязычным контентом, культурными артефактами и информационными ресурсами, а также социально-педагогическое взаимодействие между участниками образовательного процесса, осуществляемое на английском языке [61]. Создание комфортной англоязычной образовательной среды требует учета мотивации учащихся, применения разнообразных методов обучения, использования здоровьесберегающих технологий и включения внеурочной деятельности в образовательный процесс [97].

Влияние англоязычной среды на развитие коммуникативной компетенции подтверждается результатами эмпирических исследований [61]. Исследование, проведенное на выборке 186 студентов российских вузов, показало статистически значимое превосходство интегративного

подхода к обучению в англоязычной среде над традиционными методиками по следующим параметрам: языковые навыки, мотивация к изучению языка. Такие результаты свидетельствуют о том, что погружение обучающихся в англоязычную среду способствует более эффективному усвоению языка и формированию межкультурного понимания.

Совместное обучение в англоязычной среде представляет собой эффективную технологию развития коммуникативной компетенции, особенно в контексте обучения английскому языку для специальных целей (ESP) [86]. Исследование, проведенное на выборке 60 студентов, показало, что совместное обучение значительно повышает коммуникативную компетентность обучающихся и способствует развитию их способности участвовать в аутентичном англоязычном общении.

Модель English Medium Instruction (EMI) представляет собой принципиально новый подход к организации англоязычной образовательной среды в вузах [63]. В рамках EMI содержание дисциплин преподается на английском языке, что обеспечивает контекст для аутентичного использования языка для общения и обучения, а также способствует развитию навыков мышления. Преподаватель в условиях EMI адаптирует свои лекции с учетом потребностей аудитории, демонстрируя иностранный язык в действии. В этой модели основную роль играет содержание дисциплины, а повышение языковой компетенции обучающихся выступает полезным побочным эффектом.

Компоненты формирования коммуникативной компетенции в англоязычной среде включают развитие четырех видов речевой деятельности: аудирование (понимание иноязычной речи на слух), говорение (выражение своих мыслей средствами английского языка), чтение (работа с англоязычной литературой) и письмо (письменное выражение своих мыслей) [128]. Данные компоненты формируются параллельно и взаимодополняют друг друга в процессе обучения в англоязычной среде [128].

Роль внеурочной деятельности в англоязычной образовательной среде является критически важной для повышения мотивации и расширения возможностей развития компетенции. Внеурочная деятельность неразрывно связана с урочной работой, углубляя и расширяя знания английского языка, способствуя расширению культурологического кругозора обучающихся, развитию их творческой активности и эстетического вкуса. Использование языкового портфеля как инструмента оценивания образцов самостоятельных работ учащихся позволяет зафиксировать степень формирования определенных умений в различных видах иноязычной речевой деятельности.

Интерактивные методы в англоязычной среде включают использование проектных технологий, дебатов, экскурсионных технологий,

информационных технологий и технологий развития критического мышления. Принцип ситуативности предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению в контексте англоязычной среды [131]. Принцип новизны охватывает весь учебный процесс и его реализация чрезвычайно важна для успешности коммуникативного обучения в англоязычной среде.

Формирование социокультурной компетенции в англоязычной среде предполагает создание диалога обычаев и традиций разных культур, развитие интереса к иностранному языку и духовный рост обучающихся. Эффективная англоязычная образовательная среда должна быть культурной, информативной, эстетичной и экологичной, создавая условия для развития интереса к иностранному языку и формирования глобального миропонимания.

Англоязычная образовательная среда представляет собой мощный фактор формирования коммуникативной, межкультурной и социокультурной компетенций обучающихся. Создание такой среды требует комплексного подхода, включающего не только совершенствование методических подходов и использование современных технологий, но и активное участие всех субъектов образовательного процесса. Эффективная англоязычная среда способствует развитию не только языковых навыков, но и формированию у обучающихся готовности к межкультурному диалогу, пониманию культурного разнообразия и готовности к жизни в глобализированном мире.

Роль цифровых технологий в создании межкультурной среды.

Роль цифровых технологий в создании межкультурной среды представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современного образования, поскольку цифровизация выступает ключевым механизмом трансформации образовательного пространства и формирования условий для эффективного межкультурного взаимодействия [80]. Цифровые технологии выступают не просто инструментами передачи информации, но специально организованной средой, обеспечивающей качественное изменение подходов к преподаванию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции [62].

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» определяет трансформацию цифровых технологий в образовательном процессе с целью улучшения качества образования и расширения границ получения знаний [80]. Цифровизация сегодня рассматривается как средство достижения образовательных целей с помощью межкультурного и социального обмена, трансформируя всю систему образования в цифровую среду [75]. Цифровые технологии образуют межкультурное пространство, в котором развиваются эмоции, чувства и личностные качества, необходимые для успешного взаимодействия в поликультурной среде.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) выступают фундаментом создания межкультурной образовательной среды, предоставляя доступ к аутентичным материалам, создавая условия для онлайн-коммуникации и интегрируя межкультурные аспекты в учебные программы. Исследование, проведенное на выборке 337 респондентов из восьми регионов России, показало, что вовлеченность людей в использование ИКТ предсказывает интенсивность дружеских контактов в сети с представителями других этнических групп [43]. Дружеские межэтнические онлайн-контакты имеют прямой положительный эффект на поддержание мультикультурной идеологии и социальное равенство и прямой отрицательный эффект на нетерпимость.

Телекоммуникационные технологии представляют собой сетевые технологии, использующие глобальную сеть Интернет в синхронном и асинхронном режимах времени для развития межкультурной компетентности студентов [72]. Дидактические свойства телекоммуникационных технологий, включающие интерактивность, открытость, поликультурность и многофункциональность, позволяют формировать деятельностную основу обучения и создавать среду межкультурного взаимодействия. Телекоммуникационные технологии непосредственно реализуют принцип «диалога культур» и задают социокультурный контекст будущей профессиональной деятельности.

Инновационные цифровые технологии для формирования межкультурной компетенции включают виртуальную (VR) и дополненную реальность (AR), искусственный интеллект, машинное обучение, геймификацию, визуализацию и интерактивные симуляторы [105]. Использование VR-сценариев для моделирования деловых переговоров в разных странах позволяет обучающимся осознать различия в подходах к коммуникации, таких как степень формальности, жесты и культурные табу [62].

Смешанное обучение (blended learning) сочетает традиционные и цифровые методы, обеспечивая гибкость и персонализированный подход к обучению межкультурной коммуникации. Внедрение смешанного обучения в Ташкентском государственном экономическом университете привело к увеличению активности студентов на 30%, а участие в онлайн-дискуссиях с зарубежными коллегами сократило языковой барьер на 22% [62].

Мессенджер-технологии, подкастинг и видеоконтент выступают эффективными средствами создания межкультурной среды [80]. Подкастинг благодаря своим дидактическим свойствам — звуковой природе, мультимедийности, интерактивности, эффективной организации информационного пространства — расширяет образовательные возможности преподавателей и обучающихся, предлагая гибкий подход к определению условий доступа к выбранным учебным материалам.

Использование видеоконтента — коротких фильмов и документальных сюжетов, интегрированных в курсы, повысило мотивацию студентов и углубило понимание культурных различий.

Цифровая образовательная среда в контексте межкультурной подготовки представляет собой совокупность цифровых ресурсов, создающих информационно-коммуникационную инфраструктуру, моделируемую преподавателем для способствования погружению обучаемых в межкультурное взаимодействие [167]. Открытая цифровая образовательная среда предоставляет доступ к современным ресурсам, включая учебные интерактивные курсы на платформах MOOC, видеотеки аутентичного видеоконтента, международные виртуальные проекты и онлайн-встречи с носителями языка.

Поликультурная цифровая образовательная среда представляет собой подсистему поликультурной образовательной среды, совокупность условий, влияющих на формирование у субъекта навыков межкультурного общения и профессиональной коммуникации в поликультурном социуме, сохраняя при этом собственную идентичность [85]. В этой среде современные ИКТ создают условия для построения процесса обучения как «диалога культур», формируя деятельностную основу обучения и задавая социокультурный контекст будущего взаимодействия.

Современные методы межкультурной коммуникации в Интернете способствуют взаимопониманию, терпимости и уважению к культуре партнеров по коммуникации [144]. Интернет используется для организации международных конференций, форумов, презентаций, обсуждения литературных произведений и простого общения между людьми на разных континентах.

Таким образом, цифровые технологии играют трансформирующую роль в создании межкультурной образовательной среды, предоставляя возможности для аутентичного взаимодействия, доступа к разнообразным культурным ресурсам и формирования условий для развития межкультурной компетентности. Интеграция инновационных цифровых инструментов, таких как VR, AR, подкастинг, видеоконтент и телекоммуникационные технологии, в сочетании с педагогически обоснованными подходами, способствует созданию динамичной и гибкой межкультурной среды, которая стимулирует развитие не только языковых навыков, но и формирует у обучающихся готовность к конструктивному взаимодействию в глобализованном мире.

3.2. Интерактивные методы и технологии развития межкультурной компетенции

Педагогические технологии формирования межкультурной компетентности.

Педагогические технологии формирования межкультурной компетентности представляют собой систематизированный набор методов, средств и организационных форм, направленных на создание условий для развития у обучающихся способности эффективно взаимодействовать с представителями других культур в различных сферах деятельности [96]. Современные педагогические технологии представляют собой совокупность методических приемов, строящихся на научной основе и направленных на достижение четко поставленных педагогических целей [150].

Интерактивные технологии обучения выступают одним из наиболее эффективных средств формирования межкультурной компетентности. Интерактивное обучение представляет собой способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, где все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы и моделируют реальные ситуации. К наиболее эффективным интерактивным технологиям относятся: ролевые и деловые игры, моделирующие жизненные ситуации и обеспечивающие погружение обучающихся в межкультурные контексты; групповые дискуссии и дебаты, развивающие навыки критического мышления и публичного выступления; работа в малых группах, способствующая развитию коммуникативных умений и толерантности; мозговой штурм, стимулирующий творческое мышление.

Игровые технологии используются для формирования межкультурной компетентности, поскольку в процессе игры обучающиеся могут опробовать различные модели поведения и социальные роли в безопасной среде [96]. Использование инновационных игровых технологий позволяет повысить уровень сформированности межкультурной компетенции школьников в несколько раз по сравнению с использованием традиционных методов обучения. Мобильные приложения и специально подобранные интерактивные игры позволяют обучающимся изучать иностранный язык в удобное для них время и в комфортной обстановке, делая процесс обучения более индивидуальным и продуктивным.

Проектная методология представляет собой педагогическую технологию, основанную на полном погружении обучающегося в условия поставленной проблемы, поэтапном ее решении и получении практического результата. Проектное обучение, связанное с исследованием культурных аспектов различных стран, способствует развитию межкультурной компетенции, позволяя студентам исследовать культурные различия, традиции и обычаи, а затем представить свои выводы в виде мультимедийных проектов, письменных работ или презентаций.

Метод ситуационного анализа (кейс-стади) является одной из наиболее эффективных педагогических технологий формирования межкультурной компетенции [133]. Кейс-методология направлена на развитие умений межкультурного общения за счет технологизированного характера деятельности студентов и педагогов, моделирования проблемных ситуаций межкультурного взаимодействия, анализа и обсуждения реальных или гипотетических ситуаций.

Метод интегрированной работы в углах (Corner Dialogue) представляет собой интерактивный способ совместной командной работы на практическом занятии с целью стимулирования обучающихся к развитию собственных способностей и мышления о культурных знаниях [110]. Процесс работы по методу углов включает оглашение преподавателем имеющихся идей по изучаемым событиям, распределение студентов по группам в соответствии с выбранной идеей и последующее групповое обсуждение аргументов в пользу данной позиции.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой современный инструмент педагогических технологий формирования межкультурной компетентности [96]. Использование виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR), искусственного интеллекта, машинного обучения позволяет создавать иммерсивные среды для межкультурного взаимодействия [131]. Применение генеративного искусственного интеллекта позволяет создавать искусственную социальную среду коммуникации, где искусственный интеллект выполняет роль собеседника, способствуя развитию всех трех аспектов межкультурной компетенции: знаний, умений и отношений [132].

Технологии ситуативного моделирования включают имитационные игры, упрощенное слушание и ролевые игры, целью которых является получение знаний посредством игры и обучение через опыт и чувства [110]. Через ролевые игры драматического характера студенты учатся анализировать, думать критически, быть независимыми и нести ответственность за свои решения, что способствует развитию не только языковых навыков, но и формированию модели речевого поведения на иностранном языке при обучении межкультурному общению.

Система методов для реализации технологии формирования межкультурной компетентности включает: информационно-рецептивный метод, основанный на организации совместной деятельности обучающего и обучаемого, где преподаватель посредством объяснения и иллюстрирования доносит информацию [96]; информационно-продуктивный метод, основанный на использовании интерактивных технологий обучения для развития личности обучаемого и формирования коммуникативной компетенции; интерактивный метод, организующий

процесс взаимодействия обучающихся и преподавателя с помощью различных видов игр.

Педагогические условия эффективного применения технологий включают: интенсификацию процесса понимания и творческого применения знаний при решении практических задач; повышение мотивации и вовлеченности участников в решение обсуждаемых проблем; формирование творческого мышления и способности видеть проблемную ситуацию с различных перспектив; развитие умений выслушивать иную точку зрения, сотрудничать и участвовать в партнерском общении; гибкий контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания и навыки.

Таким образом, педагогические технологии формирования межкультурной компетентности представляют собой комплексное единство интерактивных, игровых, проектных методов и современных информационно-коммуникационных средств. Эффективная реализация этих технологий требует учета педагогических условий, создания благоприятной образовательной среды и систематической интеграции культурологического компонента в содержание языковой подготовки. Комбинированное использование различных технологий обеспечивает всестороннее развитие межкультурной компетентности обучающихся и способствует их готовности к конструктивному взаимодействию в глобализированном мире.

Игровые технологии в межкультурном обучении.

Игровые технологии в межкультурном обучении представляют собой систему педагогических методов и приемов, основанных на активной реализации игры как формы обучения, направленной на развитие межкультурной компетентности и коммуникативных навыков обучающихся [96]. Игра выступает мощным стимулом к овладению иностранным языком и эффективным приемом в арсенале преподавателя, универсальным средством, помогающим превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательных и любимых учащимся занятии [45].

Значение игровых технологий в межкультурном обучении заключается в том, что они обеспечивают эффективное формирование речевых умений и навыков обучаемых, развивают познавательные процессы, коммуникативные навыки студентов, способности к самообразованию. Игровые технологии формируют ключевые компетенции, включающие общение, умение работать с другими людьми, умение учиться, что определяет их высокую ценность в современном образовании.

Рольевые игры проблемной направленности обладают особым лингводидактическим потенциалом при формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Моделирование ситуаций межкультурного

общения, связанных с конфликтом речеповеденческих норм, создает основу для развития умения обучающихся адекватно реагировать на речеповеденческие стимулы и принимать самостоятельные решения в сложных коммуникативных ситуациях [95]. Преподавателю необходимо следить за тем, чтобы роли не были заученными, и организовать среду, в которой обучающиеся вынуждены спонтанно реагировать на речеповеденческие стимулы соответствующей культуры.

Геймификация как педагогическая технология в межкультурном обучении представляет собой применение игровых элементов и системы игрового поощрения в неигровом контексте образовательного процесса [45]. Цель использования геймификации заключается в развитии предметных и метапредметных компетенций учащихся, поскольку им необходимо решать комплексные задачи, требующие задействования предметных знаний, умения работать в группе, коммуникативных навыков. Использование элементов геймификации позволяет минимизировать трудности, связанные с преодолением языкового барьера обучающимися.

Эффективность игровых технологий в межкультурном обучении подтверждена результатами экспериментальных исследований [96]. Исследование, проведенное в муниципальных образовательных учреждениях, показало, что использование инновационных игровых технологий позволяет повысить уровень сформированности межкультурной компетенции школьников в несколько раз по сравнению с использованием традиционных методов обучения. Результаты показывают значительный прирост всех компонентов межкультурной компетенции при применении игровых технологий.

Интеграция игровых технологий в образовательный процесс требует специальной подготовки преподавателя [45]. Для того чтобы использование игровых технологий на занятиях было более продуктивным, учителю стоит выделить дополнительное время для подготовки задания, тщательно распределить учащихся по группам, сбалансировать виды работы на занятии и продумать способ поощрения за решенную учебную задачу. Практический опыт применения элементов геймификации как командной формы работы показывает, что игровая деятельность в составе команды развивает способность игроков эффективно коммуницировать, ставить перед собой цели и добиваться их, повышает мотивированность участников процесса обучения.

Игровые технологии в межкультурном обучении представляют собой мощный инструмент для формирования межкультурной компетентности, обеспечивая активное участие обучающихся в процессе обучения, развитие коммуникативных навыков и создание благоприятной психологической атмосферы. Сочетание ролевых игр, геймификации и проблемного обучения позволяет создать динамичную образовательную среду, в которой

обучающиеся могут практиковать межкультурное взаимодействие, преодолевать языковые барьеры и развивать критическое мышление при работе с культурными различиями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое в монографии комплексное исследование позволило всесторонне проанализировать феномен межкультурного диалога в контексте иноязычного образования и выявить его концептуальные, методологические, психолого-педагогические и лингводидактические основания. Полученные результаты подтверждают, что межкультурный диалог представляет собой многомерное и многосложное явление, лежащее в центре современных гуманитарных наук, и является ключевым механизмом развития личности в условиях глобализирующегося мира.

Анализ философских традиций диалогизма, включающих идеи М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Э. Левинаса, Ф. Розенцвейга и других мыслителей, показал, что межкультурный диалог имеет глубокие онтологические и этические корни. В диалогической философии были сформулированы принципы признания инаковости, открытости к Другому, взаимного смыслообразования и ответственности, которые легли в основу современных подходов к изучению межкультурного взаимодействия. Диалог в его философском понимании выходит за рамки обычной коммуникации и представляет собой особую форму отношения к миру и человеку, что особенно значимо для образовательного процесса.

Сравнительный анализ современных теорий межкультурной коммуникации показал, что эта область науки развилась в самостоятельное междисциплинарное направление, объединяющее достижения лингвистики, психологии, социологии, культурологии и педагогики. Модели Э. Холла, Г. Хофстеде, Я. Ким, М. Беннетта, концепции культурного интеллекта, координированного управления смыслами, интегративные социально-психологические модели межкультурной компетентности подтверждают, что успешное межкультурное взаимодействие требует синтеза когнитивных, эмоциональных, поведенческих и ценностных компонентов. Важным выводом стало понимание межкультурной компетентности как динамической структуры, развивающейся в ходе осознанной деятельности, и как ключевого фактора продуктивного межкультурного диалога.

Исследование психолого-педагогических механизмов межкультурного взаимодействия позволило выявить закономерности восприятия культурных различий, а также барьеры, возникающие в процессе межкультурной коммуникации. Показано, что межкультурная

тревожность, неопределённость, стереотипы и социальная категоризация оказывают существенное влияние на горизонт межкультурного понимания, а их преодоление возможно при создании педагогической среды, стимулирующей рефлексию, критическое мышление, эмпатию и толерантность к неопределённости. Установлено, что именно образовательный процесс способен трансформировать субъективный опыт учащегося, формируя у него готовность к осмысленному взаимодействию с представителями иных культур.

Монография обосновала ведущую роль изучения английского языка в формировании межкультурного диалога студентов. Английский язык, являясь глобальным средством общения и средой концентрации разнообразных культурных смыслов, предоставляет уникальные возможности для развития диалогичности мышления, расширения культурного кругозора, освоения новых коммуникативных стратегий и формирования поликультурной идентичности. Показано, что иноязычное образование может выполнять функцию пространства межкультурного роста и развития при условии целенаправленного педагогического проектирования.

Обоснованные в монографии педагогические условия и методические стратегии позволяют рассматривать процесс обучения английскому языку как сложный социокультурный механизм, направленный на создание поликультурной образовательной среды, построенной на основе принципов диалогичности, открытости и партнерства. Установлено, что интерактивные методы, проектная деятельность, медиапедагогика, критически ориентированные формы обучения, симуляции межкультурных ситуаций и другие инновационные технологии существенно повышают эффективность формирования межкультурного диалога. Именно сочетание содержания обучения, методов взаимодействия и контекста образовательной среды обеспечивает развитие готовности студентов к межкультурной коммуникации.

По итогам исследования можно утверждать, что формирование межкультурного диалога является стратегической задачей современного высшего образования, от решения которой зависит уровень профессиональной готовности будущих специалистов, их способность адаптироваться и эффективно действовать в межкультурной среде, их готовность к конструктивному сотрудничеству в условиях культурного многообразия. В силу этого обучение английскому языку должно рассматриваться как значимый ресурс развития межкультурной компетентности, а педагогический дизайн иноязычного образования — как важнейший фактор, определяющий характер и качество межкультурного взаимодействия студентов.

Материалы монографии могут быть использованы в разработке учебных программ и методических пособий, в создании курсов по межкультурной коммуникации, в совершенствовании профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. Исследование формирует основу для дальнейшей научной работы по проблемам диалогизации образовательного пространства, развитию интегративных моделей межкультурной компетентности и внедрению инновационных практик межкультурного обучения в системе высшего образования.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает, что формирование межкультурного диалога студентов в процессе изучения английского языка является не только перспективным, но и необходимым направлением развития современного образования, способствующим становлению личности, готовой к эффективной коммуникации, культурной эмпатии, взаимопониманию и продуктивному взаимодействию в условиях глобального мира.

Список литературы.

1. Абдулвахабова, Л. Б. Роль лингвокультурологии в обучении иностранным языкам / Л. Б. Абдулвахабова // Современное образование. – 2023. – № 11. – С. 234–248.
2. Абилова, Г. В. Проблемы и механизмы развития межкультурных профессиональных коммуникаций в целостном когнитивно-коммуникативном пространстве на основе цифровой лингвистики / Г. В. Абилова // БРИКС-школа. – 2021. – № 12. – С. 234–256.
3. Авдеев А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранных языков // DiveLanguage. 2024. URL: <https://divelang.ru/blog/kommunikativnyj-podkhod-v-obuchenii-inostrannyh-yazykov/> (дата обращения: 17.09.2025)
4. Авдеев А. С. Предметно-языковое интегрированное обучение как инновационный подход к развитию иноязычной компетенции //

- Журнал ПроДОД. 2022. URL: <https://prodod.moscow/pub/predmetno-yazykovoe> (дата обращения: 02.11.2025)
5. Аكوпова, А. С. Влияние английского языка как лингва-франка на межкультурную коммуникацию / А. С. Аكوпова // Вестник МГЛУ. – 2018. – № 12. – С. 234–248.
 6. Амирова, Е. Л. Особенности обучения английскому языку в контексте диалога культур / Е. Л. Амирова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 145–162.
 7. Артемова Д. И. Экспериментальная методика определения уровня межкультурной компетенции студентов // Наука и техника. 2019. № 5. С. 145–162
 8. Астафьева, О. Н. Межкультурный диалог как фактор преодоления кризиса идентичности в условиях глобализации / О. Н. Астафьева // Диалог культур в условиях глобализации. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011. – С. 145–167.
 9. Асташова Н. А. Ресурсы диалогового образовательного пространства в подготовке учителя к поликультурному образованию // Образование и наука. 2019. № 4. С. 95–118
 10. Баженова, Е. И. Формирование вторичной языковой личности в обучении иностранному языку как методическая проблема / Е. И. Баженова // Вестник МГПУ. – 2022. – № 3. – С. 89–105.
 11. Барановская Е. В. Проектный метод как способ обучения иностранному языку в условиях поликультурного пространства // Белорусский университет информатики и радиоэлектроники. 2021. С. 145–162
 12. Барсукова, А. А. Формирование межкультурной компетенции посредством игровых технологий на уроках английского языка: начальный этап / А. А. Барсукова // Концепт. – 2019. – № 5. – С. 145–162.
 13. Барышников, Н. В. Английский язык как лингва-франка международной деловой коммуникации / Н. В. Барышников // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2017. – Т. 21, № 3. – С. 559–578.
 14. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
 15. Бахтин, М. М. Диалог как условие реализации личности / М. М. Бахтин // Топ технологии. – 2025. – 24 мая. – URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=40391> (дата обращения: 17.09.2025).
 16. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С. 354.
 17. Байкова, В. А. Мотивация студентов колледжей неязыковых специальностей к изучению английского языка / В. А. Байкова // Education Management Review. – 2025. – Т. 15, № 7. – С. 234–256.

18. Байрам, М. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции / М. Байрам // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 4. – С. 23–31.
19. Байрам М. Обучение иноязычной культуре и межкультурной компетенции / М. Байрам // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. М., 2004. С. 107–112
20. Безрогов В. Г. Концепция поликультурной образовательной среды как процесса формирования поликультурной личности // Наука и образование. 2023. № 10. С. 145–162
21. Беловол, Е. В. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Хворова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 2. – С. 74–91.
22. Белоусов, А. С. Эмпатия и толерантность как ключевые компоненты межкультурной коммуникации / А. С. Белоусов // Психология и педагогика. – 2020. – № 4. – С. 134–149.
23. Беннет, М. Межкультурное обучение и образование / М. Беннет // Межкультурная компетентность. – 2015. – С. 89–108.
24. Беннетт, М. Модель развития межкультурной чувствительности / М. Беннетт // Концепт МГИМО. – 2018. – 5 авг. – URL: <https://concept.mgimo.ru/article/model-razvitiya-mezhdkulturnoj-sensitivnosti-po-miltonu-bennetu/> (дата обращения: 17.09.2025)
25. Бетанова, Д. А. Стереотипы и их роль в процессе межкультурной коммуникации / Д. А. Бетанова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 3. – С. 67–75.
26. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
27. Богатикова, Л. И. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Л. И. Богатикова. – М. : Издательство Академии, 2015. – 256 с.
28. Боголепова С. В. Современные подходы к обучению иностранному языку // Вопросы лингвистики и лингводидактики. М. : ИЛ РАН, 2014. С. 145–162
29. Большакова, О. Б. Зарубежные концептуальные модели межкультурной компетентности / О. Б. Большакова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6. – С. 156–161.
30. Борисова, И. В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов в неязыковом вузе / И. В. Борисова // Филология и лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 89–105.

31. Борзова, Т. В. Гармонизация соотношения внутренней и внешней мотивации / Т. В. Борзова // Автореферат диссертации. – 2001. – С. 4–7.
32. Боярко, С. А. Модель формирования качеств вторичной языковой личности / С. А. Боярко // Самарский научный вестник. – 2024. – № 3. – С. 234–248.
33. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер ; пер. с нем. В. В. Рынкевича. – М. : Республика, 1993. – 173 с.
34. Бубер, М. Проблема человека / М. Бубер // Новый мир. – 1999. – № 12. – С. 127–142.
35. Бурьянова, А. А. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме / А. А. Бурьянова // Молодой ученый. – 2023. – № 8. – С. 234–248
36. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
37. Вершинина Л. В. Активные методы обучения на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2025. № 36. С. 234–248.
38. Видлок Б. Эффективное обучение с помощью CLIL // Гёте-Институт. 2020. URL: <https://goethe.de/learning/effective-clil> (дата обращения: 17.11.2025)
39. Вузовские программы международного обмена // LanaBook. 1999. URL: <https://lala.lanbook.com/articles> (дата обращения: 17.11.2025)
40. Гаврилова, О. В. Вторичная языковая личность - результат обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / О. В. Гаврилова // Вестник ОГУ. – 2016. – № 2. – С. 1990–1993.
41. Галиакберова, А. А. Межкультурный диалог: методологические аспекты исследования / А. А. Галиакберова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 175. – С. 89–105
42. Галкина Е. Н. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения английскому языку как профессионально ориентированному // Наука и инновации. 2015. № 2. С. 234–248
43. Галяпина В. Н. Роль моно- и межэтнических дружеских онлайн-контактов в межкультурных установках россиян // Психология человека в образовании. 2023. № 2. С. 234–248
44. Гасова, О. В. Основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров / О. В. Гасова // Вестник БНТУ. – 2014. – № 6. – С. 58–61
45. Геймификация как способ организации обучения английскому языку // МГПУ. 2023. URL: <https://mgpu-media.ru/articles> (дата обращения: 17.11.2025)

46. Генералова, Е. А. Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности обучающихся при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку / Е. А. Генералова [и др.] // *Pedagogy. Journal.* – 2022. – № 4. – С. 234–256.
47. Гергерт, А. А. Особенности перевода культурных реалий / А. А. Гергерт // *Вестник ВолГУ.* – 2014. – № 16. – С. 89–105.
48. Герменевтический подход в понимании межкультурной коммуникации / Д. А. Варсонова // *Среда. Педагогика. Психология.* – 2022. – № 2. – С. 67–82
49. Герменевтический подход к концептам культуры при обучении иностранным языкам на примере РКИ / Н. Гетьманенко, О. Герлован // *Конференция КГПУ.* – 2022. – С. 62–67.
50. Гладилина, А. К. Учет возрастных особенностей при обучении иностранному языку / А. К. Гладилина, А. О. Гореславец, В. В. Хубулова // *Время развития.* – 2024. – № 6. – С. 89–105
51. Гриценко, В. В. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки. Часть 1 / В. В. Гриценко [и др.] // *Современная зарубежная психология.* – 2020. – Т. 9, № 1. – С. 8–20
52. Гриценко В. В. Межкультурная компетентность как предиктор эффективности адаптации иностранных студентов // *Психологическая наука и образование.* 2021. Т. 26, № 3. С. 98–113
53. Гузова А. В. Интегрированное обучение на основе содержания как инструмент развития профессиональной иноязычной коммуникации // *Психологическая наука и образование.* 2023. Т. 28, № 2. С. 67–82
54. Давыдова, И. В. Влияние английского языка как лингва-франка на межкультурную коммуникацию / И. В. Давыдова // *Филологические науки.* – 2018. – № 8. – С. 145–162
55. Делокаров, К. Х. Моделирование межкультурного диалога в условиях глобализации / К. Х. Делокаров // *Обсерватория культуры.* – 2015. – № 3. – С. 48–56.
56. Дирдорфф Д. Определение и оценка межкультурной компетентности // *Энциклопедия прикладной лингвистики.* 2012. Т. 10. С. 567–572
57. Дирдорф, Д. К. Модель развития межкультурной компетентности / Д. К. Дирдорф // *Тенденции развития науки и образования.* – 2021. – № 12. – С. 87–91.
58. Долматова, С. А. Проектные технологии в формировании межкультурной компетенции будущих специалистов / С. А. Долматова // *Молодой ученый.* – 2023. – № 21. – С. 234–248.
59. Жалилова, С. Использование лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам / С. Жалилова // *Педагогика и психология.* – 2021. – № 4. – С. 145–162.

60. Завирюха, Л. Влияние преподавателя на профессиональные достижения студента / Л. Завирюха // Прикладные исследования. – 2025. – 24 мая. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=14843> (дата обращения: 17.11.2025).
61. Зайналова Д. А. Исследование интегративного подхода к обучению английскому языку в условиях поликультурной образовательной среды // Education Management Review. 2024. № 11. С. 145-162
62. Зайцева З. А. Цифровизация и развитие межкультурной коммуникативной компетенции // Ilmiy Anjumanlari. 2024. URL: <https://ilmiyanjumanlar.uz/article> (дата обращения: 17.11.2025)
63. Игнатенко И. И. К опыту реализации модели англоязычного обучения в вузе // Наука и школа. 2022. № 1. С. 78-89
64. Игнатова, Ю. В. Проблемы межкультурной коммуникации / Ю. В. Игнатова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – С. 145–162.
65. Игнатова, И. Б. Культурный шок и пути его преодоления иностранными студентами / И. Б. Игнатова // Социологические исследования. – 2010. – № 8. – С. 108–115
66. Измайлова Е. А. Исследование уровня сформированности межкультурной компетенции студентов // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1514-1517
67. Карапетян К. К., Лапшова Е. С., Левченко В. В. Ретроспективный анализ формирования межкультурной компетенции // Преподавание языков и культур в парадигме цифровой трансформации. Самара, 2025. С. 157-162
68. Катермина, В. В. Вторичная языковая личность в контексте культуры / В. В. Катермина // Вестник ВГСПУ. – 2018. – № 8. – С. 234–248.
69. Ковалевич, Е. П. Английский язык как лингва-франка: непростая задача для преподавателей / Е. П. Ковалевич // Лингво. – 2012. – 29 февр. – URL: <https://lingvo.sredaobuchenia.ru/linguafranca> (дата обращения: 15.08.2025).
70. Коген, Г. Этика чистой воли / Г. Коген ; пер. с нем. О. А. Омельчука. – М. : Академический проект, 2012. – 394 с.
71. Козина, Л. М. Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности / Л. М. Козина // Образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 79–92
72. Комарова А. И. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий // Омский государственный педагогический университет. 2020. С. 145-162
73. Корякина, А. А. Теории межкультурной коммуникации / А. А. Корякина // Вестник науки и образования. – 2022. – № 4. – С. 123–145.

74. Кнэжевич, В. Д. Модель развития межкультурной чувствительности Милтона Беннетта / В. Д. Кнэжевич // Концепт: философия, религия, культура. – 2017. – № 3. – С. 89–105.
75. Кроммер А., Линднер М., Михайлович Д., Муусс-Мерхольц Й., Вампфлера Ф. Навигатор по цифровому образованию. Берлин, 2021. С. 234-248
76. Кулалаева Л. П. Критерии и показатели развития межкультурного взаимодействия студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. 2015. № 1 (135). С. 145-162
77. Куликова, Е. В. Межкультурное взаимодействие в образовательной среде вуза / Е. В. Куликова // Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 145–162
78. Кумбрук, К. Эмпатия и толерантность в транскультурной коммуникации предприятий / К. Кумбрук // Управление персоналом. – 2007. – № 15. – С. 89–105.
79. Курбан, Е. Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов / Е. Н. Курбан // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 134–142.
80. Ларионов В. Г. Применение цифровых технологий с целью использования межкультурного и социального обмена в вузовской среде // Топ технологии. 2022. № 10. С. 145-162
81. Левинас, Э. Время и другой / Э. Левинас ; пер. с фр. А. В. Парибка. – СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
82. Левинас, Э. Избранное. Тотальность и бесконечное / Э. Левинас ; пер. с фр. И. С. Вдовиной. – М. : Университетская книга, 2000. – 416 с.
83. Левинас, Э. Этика и бесконечность. Диалоги с Филиппом Немо / Э. Левинас ; пер. с фр. В. Я. Суровцева. – СПб. : Machina, 1999. – 176 с.
84. Леонтович О. А. Межкультурная компетенция: методология исследования и стратегии преподавания // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 45-56
85. Лингвистов СВПП. К вопросу о поликультурной цифровой образовательной среде // Наука и образование. 2022. № 7. С. 234-248
86. Лютая Т. А. Влияние совместного обучения на развитие коммуникативной компетентности в области изучения иностранного языка в вузе // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2023. Т. 15, № 3. С. 89-102
87. Мазилев, В. А. Методологические проблемы психологического исследования межкультурного диалога / В. А. Мазилев // Психологический журнал. – 2016. – № 4. – С. 89–108.
88. Мазурова, Е. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов средствами современных

- образовательных технологий / Е. В. Мазурова, Е. А. Реутов // *Дневник науки*. – 2024. – № 9. – С. 156–174.
89. Межкультурная коммуникация как основа формирования межкультурной компетенции / Л. Л. Федотова, Инь Юньшань // *Язык и текст*. – 2025. – № 1. – С. 145–162.
90. Межкультурная коммуникация в высших образовательных учреждениях: социокультурный подход / Т. А. Юлдашева // *Вестник науки и образования*. – 2021. – № 6. – С. 89–108
91. Межкультурное понимание: герменевтический подход / Е. Е. Медведева // *Вестник РУДН. Серия: Философия*. – 2018. – № 3. – С. 234–248.
92. Мерзлякова О. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов при изучении иностранного языка // *Вестник ТГТУ*. 2015. № 4. С. 234-248
93. Мехисто П., Марш Д., Фриголс М. Интегрированное обучение: особенности реализации методики CLIL // *Research Journal*. 2024. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/osobennosti> (дата обращения: 17.10.2025)
94. Милованова, Л. А. Формирование межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в контексте диалога культур / Л. А. Милованова : дис.... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 389 с.
95. Моделирование ситуаций межкультурного общения в обучении иностранным языкам // *Дневник науки*. 2024. № 12. С. 234-248
96. Модель формирования межкультурной компетенции школьников средствами инновационных игровых технологий // *Наука и образование*. 2025. № 5. С. 145-162
97. Морозова Е. М. Создание комфортной образовательной среды на уроке английского языка для самореализации учащихся // *Инфоурок*. 2018. URL: <https://infourok.ru/sozdanie-komfortnoj-obrazovatelnoj-sredy> (дата обращения: 17.11.2025)
98. Мункожаргалов, Д. А. Роль этнической толерантности в межнациональных отношениях / Д. А. Мункожаргалов // *Вестник БГУ*. – 2014. – № 6. – С. 234–248
99. Мурашкина О. В. О необходимости формирования коммуникативной компетентности в контексте языковой картины мира изучаемого языка // *Психологическая наука и образование*. 2023. Т. 28, № 2. С. 67-82]
100. Мустафина, Д. Н. Межкультурная коммуникация: идентификация современных вызовов / Д. Н. Мустафина // *Современные наукоемкие технологии*. – 2020. – № 4. – С. 156–174.
101. Надейкина А. Ю. Межкультурная компетенция педагога в современной лингводидактике // *Дневник науки*. 2020. № 3. С. 234-248

102. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегральная способность личности // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 1. С. 82–92
103. Наумова, О. В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку / О. В. Наумова // Проблемы современного образования. – М. : ИЯЗ РАН, 2011. – С. 145–162.
104. Невербальные коммуникации в межкультурном общении / И. С. Филимонова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2016. – № 8. – С. 89–102.
105. Никонов Р. В. Цели, проблемы и перспективы развития образовательных технологий формирования межкультурной компетентности // BRICS School. 2023. URL: <https://bricsschool.com/article> (дата обращения: 17.11.2025)
106. Николаева С. А. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в контексте языкового образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1. С. 145–162
107. Новикова, Л. А. Роль Интернет-технологий в развитии межкультурной компетентности / Л. А. Новикова // Emissia. – 2012. – № 12. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1954.htm> (дата обращения: 15.10.2025).
108. Обетковская, А. А. Психологические особенности студенческого возраста / А. А. Обетковская // Филологический аспект. – 2024. – № 7. – С. 234–256.
109. Общие проблемы межкультурной коммуникации / А. Г. Лигостаев // НГПУ. – 2021. – 1 июля. – URL: <https://prepod.nspu.ru/mod/page/view.php?id=8799> (дата обращения: 14.07.2025).
110. Обучение межкультурной коммуникации посредством интерактивных методов // JournalPro. 2006. URL: <https://journalpro.ru/articles> (дата обращения: 17.11.2025)
111. Орнатская, Л. А. Межкультурный диалог: проблемы и перспективы исследования / Л. А. Орнатская // Вестник СПбГУ. Серия 6: Политология. Международные отношения. – 2014. – № 1. – С. 48–60.
112. Ореховская, Н. А. Теоретические аспекты понятия «межкультурный диалог» / Н. А. Ореховская, Е. А. Ялозина // Власть. – 2020. – № 6. – С. 123–138.
113. Основные подходы к межкультурной коммуникации / А. А. Корякина // Вестник науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 123–145.
114. Ощепкова, Н. А. Способы перевода культурологических реалий в англоязычном политическом тексте / Н. А. Ощепкова, П. Е. Комарова // Филологический аспект. – 2023. – № 11. – С. 234–248.

115. Пак, С. М. Социально-психологические основы межличностной и межкультурной коммуникации в аспекте педагогической практики / С. М. Пак // Образование и наука. – 2019. – № 8. – С. 89–108.
116. Пантелеева М. В. Формирование межкультурной компетенции в американском образовании // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 185-189
117. Перевышко А. И. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Минск, 2021. С. 123-135
118. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2011. – 224 с.
119. Педагогические основы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе вуза / О. Л. Жук // Вестник БГУ. – 2013. – № 2. – С. 89–105.
120. Петрова, Е. А. Психологические факторы развития межкультурной компетентности / Е. А. Петрова [и др.] // НПО. – 2024. – № 4. – С. 133–141
121. Питерова, А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления / А. Ю. Питерова // Наука. Общество. Государство. – 2014. – Т. 2, № 4. – С. 147–155.
122. Полякова, Т. Л. Культурологический аспект при обучении иностранным языкам / Т. Л. Полякова // Вестник МГЛУ. – 2007. – № 6. – С. 234–248.
123. Помигуева, Е. А. Воспитание межкультурной толерантности студентов / Е. А. Помигуева // Прикладные исследования. – 2015. – № 11. – С. 234–248.
124. Понимание как феномен межкультурного диалога: от «Я» к «Другому» / А. А. Потоцкий // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 5. – С. 156–174.
125. Понятие Другого и этика в философии Э. Левинаса / Т. И. Липич // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2017. – № 4. – С. 89–103
126. Понятие и структура межкультурной компетентности // Studfile. 2025. URL: <https://studfile.net/preview/7415913/page:10/> (дата обращения: 17.09.2025)
127. Предметно-языковое интегрированное обучение // Журнал ПРО ДОД. 2021. URL: <https://journalpro.ru/predmetno-yazykovoe> (дата обращения: 17.10.2025)
128. Приемы, средства и методы формирования социокультурной компетенции // АПНИ. 2023. URL: <https://apni.ru/article> (дата обращения: 17.11.2025)

129. Психология самоопределения. Межкультурная компетентность психологов: проблемы и перспективы. 2024. URL: <https://psy.su/feed/11151/> (дата обращения: 17.09.2025)
130. Пчелкина, С. Ю. Методологические подходы в исследовании межкультурной коммуникации / С. Ю. Пчелкина // Вестник науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 145–162
131. Развитие межкультурной компетентности при обучении иностранным языкам // АПНИ. 2024. URL: <https://apni.ru/article> (дата обращения: 17.11.2025)
132. Развитие межкультурной компетенции будущих учителей при помощи ChatGPT // Вестник ТГТУ. 2024. URL: <https://tsutmb.ru/article> (дата обращения: 17.11.2025)
133. Развитие межкультурной компетенции у студентов // Education Management Review. 2024. № 5. С. 234-248
134. Рождественская Е. М. CLIL методика: особенности и применение в обучении // Знание Россия. 2025. URL: <https://znanierussia.ru/articles/clil-metodika> (дата обращения: 17.10.2025)
135. Розенцвейг, Ф. Звезда избавления / Ф. Розенцвейг ; пер. с нем. Е. Яндугановой.– М. : Мосты культуры, 2017. – 544 с.
136. Розеншток-Хюсси, О. Речь и действительность / О. Розеншток-Хюсси ; пер. с нем. А. К. Судакова. – М. : Лабиринт, 2009. – 224 с.
137. Ролевая игра в обучении межкультурной коммуникации // Вестник ПП. 2024. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/articles> (дата обращения: 17.11.2025)
138. Романова, Е. В. Проблемы межкультурной коммуникации и пути совершенствования межкультурного диалога / Е. В. Романова // Вестник РУДН. Серия: Полилингвильность и транскультурные практики. – 2011. – № 3. – С. 89–105.
139. Садыкова, М. Т. Межкультурная компетенция: вопросы дефиниции и формирования на материале аутентичных текстов / М. Т. Садыкова // Филологические науки. – 2018. – № 6. – С. 89–105
140. Селюкова Е. А. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников // Концепт. 2016. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56952.htm> (дата обращения: 17.11.2025)
141. Семенова, Т. Г. Cultural Intelligence: individual interactions across cultures / Р. С. Earley, S. Ang ; пер. с англ. Т. Г. Семенова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 256 с
142. Серенко В. С. К вопросу о диагностике межкультурной компетенции // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2. С. 234-248

143. Свирина, Л. О. Лингвокультурологический контекст в обучении иноязычному говорению / Л. О. Свирина // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 15. – С. 234–256.
144. Скворцов А. Л. Современные методы межкультурной коммуникации в информационно-коммуникационной системе Интернет // Педагогика. Наука. 2020. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/articles> (дата обращения: 17.11.2025)
145. Смирнова, А. В. Влияние изучения иностранных языков на когнитивное развитие и академическую успеваемость студентов вузов / А. В. Смирнова [и др.] // Education Management Review. – 2024. – Т. 14, № 11. – С. 234–256.
146. Солдатова, Г. У. Рефлексия выбора в психологии межкультурных коммуникаций / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Психологические исследования. – 2008. – № 2. – С. 145–162.
147. Сорокина, Н. В. Методическая типология стереотипов как барьера межкультурной коммуникации / Н. В. Сорокина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 350. – С. 23–32.
148. Социокультурный потенциал межкультурной коммуникации специалистов в системе профессиональной подготовки / Р. З. Богоудинова // Образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 145–162.
149. Тен Ю. // Экономика и социум. – 2023. – № 5. – С. 1789–1796.
150. Теоретико-методологические основы организации процесса формирования межкультурной компетенции студентов // Research Journal. 2023. № 8. С. 123-145
151. Теория диалога культур М. М. Бахтина – В. С. Библера и развитие медиаобразования / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2016. – № 8. – С. 134–147.
152. Тетдоева, С. А. Диалог как форма коммуникации в сфере межкультурных контактов / С. А. Тетдоева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 2. – С. 156–174.
153. Тимохович, А. Н. Межкультурная чувствительность в научной практике / А. Н. Тимохович // Психология. – 2025. – № 2. – С. 234–248
154. Ткаченко, Н. В. Интегративная модель межкультурного взаимодействия: опыт качественного анализа / Н. В. Ткаченко // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18, № 2. – С. 234–256.
155. Томских А. А. Современные методы (методики) преподавания иностранных языков в вузах // Наука и образование. 2024. № 4. С. 234-248

156. Уйсенбаева Ш. О. Обзор инструментов оценки межкультурной компетенции медицинских специалистов // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 2 (59). С. 344-349
157. Усовская, Э. А. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / Э. А. Усовская. – Минск : БГУ, 2017. – 223 с
158. Флеров, О. В. Психологическая сторона межкультурной коммуникации / О. В. Флеров // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 3. – С. 108–115.
159. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация как методология коммуникативного подхода к иноязычному образованию / В. П. Фурманова // Вестник ТГУ. – 2018. – № 3. – С. 123–145
160. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : дис.... д-ра пед. наук / И. И. Халеева. – М., 1989. – 423 с
161. Хопияйнен, О. А. Культурный шок и способы его преодоления / О. А. Хопияйнен, А. А. Свинтеева // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 6. – С. 156–174
162. Хухлаев, О. Е. Интегративная социально-психологическая модель межкультурного взаимодействия / О. Е. Хухлаев // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11, № 4. – С. 5–17.
163. Хухлаев, О. Е. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия / О. Е. Хухлаев [и др.] // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 149–166].
164. Хухлаев, О. Е. Cross-cultural competence as a predictor of intercultural interaction effectiveness / О. Е. Khukhlaev [et al.] // Psychology in Russia: State of the Art. – 2020. – Vol. 13, № 4. – P. 126–140.
165. Чеботарева Е. Ю. Стили межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник СПбГУ. 2023. Т. 52, № 3. С. 234-248
166. Чеканова, С. А. Роль стереотипов в межкультурном общении / С. А. Чеканова // Вестник МГИМО. – 2015. – № 2. – С. 89–105.
167. Чекун О. А. Цифровая образовательная среда в контексте межкультурной подготовки студентов-лингвистов // Преподаватель XXI века. 2020. Т. 1, № 3. С. 145-162
168. Черняк, Н. В. Классификации моделей межкультурной компетенции / Н. В. Черняк // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 147–150
169. Чеснокова, Л. В. Стереотипы в межкультурной коммуникации / Л. В. Чеснокова // Вестник МГИМО. – 2015. – № 4. – С. 145–162.
170. Чигарькова, С. В. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепций / С. В. Чигарькова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 4. – С. 77–95.

171. Чижов, Н. С. Предпосылки становления лингвострановедения до Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова / Н. С. Чижов // Языкознание и литературоведение. – 2025. – № 4. – С. 89–105.
172. Что такое CLIL-методика // ИТЕС School. 2025. URL: <https://ites-school.ru/blog/chto-takoe-clil> (дата обращения: 17.10.2025)
173. Шалаева, М. В. К вопросу о приоритетности межкультурного диалога в современных условиях / М. В. Шалаева // Вестник МГИМО. – 2012. – № 4. – С. 89–108
174. Шамилева, Р. Д. Роль мотивации в изучении английского языка студентами педагогических специальностей / Р. Д. Шамилева // Education Management Review. – 2024. – Т. 14, № 5. – С. 145–162
175. Шашлова, М. А. Вторичная языковая личность / М. А. Шашлова // Педагогические науки. – 2006. – № 4. – С. 145–162.
176. Шеманаева, М. А. Реализация социокультурной компетенции для обучения английскому языку как языку международного общения в школьных условиях / М. А. Шеманаева // Филологические науки. – 2024. – № 1. – С. 145–162.
177. Шестова, Ю. О. К вопросу о моделях межкультурной компетенции / Ю. О. Шестова // Известия ВГПУ. – 2019. – № 4. – С. 123–138.
178. Шульга, А. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка в начальной школе / А. А. Шульга // Наукосфера. – 2025. – № 8. – С. 145–162.
179. Щербаков, С. В. Теория координированного управления смыслами и современная психология межличностной коммуникации / С. В. Щербаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – № 3. – С. 145–162.
180. Эрли, П. К. Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence / P. C. Earley // Research in Organizational Behavior. – 2002. – Vol. 24. – P. 271–299.
181. Юдина, М. В. [Translate: Intercultural Communicative Competence Development] as One of the Main Objectives of Business English Course / М. В. Юдина // Вестник науки и образования. – 2019. – № 12. – С. 89–105.
182. Юрченко М. Формирующее оценивание в диагностике сформированности межкультурной компетенции // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 1. С. 234-248
183. Юсупова, Ю. Р. Русские культурные реалии в переводе художественных произведений на английский язык / Ю. Р. Юсупова // Филологические науки. – 2022. – № 8. – С. 145–162.
184. Янкина, Н. В. О роли развития межкультурной чувствительности студентов вуза в условиях глобализации / Н. В. Янкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 145–162.

185. Ярунина, С. А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку / С. А. Ярунина // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2. – С. 89–105.
186. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
187. Cross, T. Towards a Culturally Competent System of Care / T. Cross [et al.]. – Washington, DC : Georgetown University Child Development Center, 1989. – 78 p.
188. Deardorff, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization / D. K. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, № 3. – P. 241–266.
189. Deci, E. L. The Psychology of Self-Determination / E. L. Deci. – Lexington, MA : Lexington Books, 1980. – 240 p.
190. Earley, P. C. Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures / P. C. Earley, S. Ang. – Stanford, CA : Stanford University Press, 2003. – 379 p.
191. Gardner, R. C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley, MA : Newbury House, 1972. – 313 p.
192. Hall, E. T. The Silent Language / E. T. Hall. – Garden City, NY : Doubleday & Company, 1959. – 240 p.
193. Hofstede, G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values / G. Hofstede. – Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1980. – 475 p.
194. Intercultural Competence Assessment (INCA) / ed. by A. Prechtl, A. Lund. – Graz : European Centre for Modern Languages, 2007. – 89 p.
195. Kim, Y. Y. Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation / Y. Y. Kim. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. – 321 p.
196. Pearce, W. B. Communication, Action, and Meaning: The Creation of Social Realities / W. B. Pearce, V. E. Cronen. – New York : Praeger, 1980. – 328 p.
197. Psychology in Russia: State of the Art. – 2010. – Vol. 3. – P. 674–694.
198. Stefanenko, T. G. Development of ethnic-cultural competence in psychologists using training methods / T. G. Stefanenko, A. S. Kupavskaya // Псих. Тен, Ю. П. Межкультурная компетентность – основа для развития международного бизнеса.

Научное издание

Резниченко Анна Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ДИАЛОГА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Подписано в печать 02.12.2025 г.

Бумага офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆. Тираж 300 экз.

Усл. печ. л. 5,93. Уч.-изд. л. 5,99. Заказ № 10223.

Издательство Южного федерального университета.

Отпечатано в отделе полиграфической корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.

344090 г. Ростов-на-Дону пр. Стачки 200/1 тел (863) 243-41-66.