

На правах рукописи



СУЙСКАЯ Валерия Сергеевна

**ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ
ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**
(на материале немецкого языка)

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранный язык, уровень высшего профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Нижний Новгород 2013

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Шамов Александр Николаевич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Еловская Светлана Владимировна
(ФГБОУ ВПО «Мичуринский
государственный аграрный университет»,
профессор кафедры иностранных языков
и методики их преподавания),

кандидат педагогических наук, доцент
Миронова Ольга Алексеевна
(ФГБОУ ВПО «Нижегородский
государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова»,
доцент кафедры лингводидактики
и методики преподавания
иностраных языков)

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Нижегородский
государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Защита состоится « 20 » ноября 2013 г. в 14.00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.163.02 при ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» по адресу: 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31-а, ауд. 3216.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова».

Автореферат разослан « » октября 2013 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор



М.А. Викулина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время в отечественной методике преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях происходят значительные изменения. Эпоха мировой глобализации, свободного передвижения, неограниченных возможностей Интернет сетей вносят свои коррективы в процесс обучения иностранному языку. Новые требования определены государственным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Основной целью обучения иностранному языку бакалавров в лингвистических вузах провозглашается формирование языковой личности, способной осуществлять аутентичное, продуктивное общение на межкультурном уровне. Учет социокультурной составляющей содержания обучения является одним из основополагающих требований. Бакалавр соответственно должен: а) владеть системой лингвистических знаний (основные фонетические, лексические, грамматические явления и закономерности их функционирования); б) обладать навыками и умениями социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов; в) иметь представление об этических нормах и правилах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия; г) обладать готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf).

Однако наши наблюдения на практике показали, что реальный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции будущих бакалавров не соответствует требуемому. Студенты часто не готовы к ведению адекватного межкультурного диалога. При этом основные трудности, возникающие при осуществлении ими общения, имеют психологический характер. Они связаны с отсутствием личностной потребности, неуверенностью в своих языковых возможностях, с боязнью сделать ошибки. Многие студенты бакалавриата имеют низкий уровень автономизации (не способны самостоятельно добывать, анализировать, перерабатывать информацию); негативно относятся к процессу оценки результатов своей деятельности; избегают группового взаимодействия, не заинтересованы в сотрудничестве; у них отсутствуют навыки и умения работы с лингвострановедческой информацией. Сложности вызывает планирование и языковое оформление высказывания особенно в процессе устной речи, в котором говорящий не располагает временем для тщательного отбора слов. Данные сложности обусловлены недостаточным объемом у студентов языковых и речевых иноязычных средств, отсутствием того речевого опыта, который служит основой для формирования умений связной речи на иностранном языке. Незнание тех или иных норм и правил поведения, моделей социальных ситуаций в иноязычной культуре также затрудняют коммуникацию.

В исследованиях, посвященных проблемам обучения иноязычной речевой деятельности, практически отсутствуют методические рекомендации по преодолению обозначенных трудностей, которые испытывают студенты при речепорождении, по созданию на уроке психолого-педагогических условий, способствующих формированию у студентов способности, готовности и потребности использовать иностранный язык как средство общения на межкультурном уровне. Практический опыт показал, что в ряде случаев в процессе обучения диалогической речи: а) игнорируются ситуации, которые определяют мотив и являются источником порождения речи; б) отсутствует необходимое психологическое обеспечение (мотивирующие формулировки заданий, психологическая помощь, положительная эмоциональная атмосфера); в) не учитывается мотивационная, коммуникативная, когнитивная готовность участников беседы; г) студенты не имеют ориентиров в деятельности и т.д.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам складывается в рамках межкультурной модели обучения, которая рассматривается как основа осуществления межкультурной коммуникации. Идея о необходимости подготовки изучающих иностранный язык к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации лежит в основе межкультурного подхода. В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного обучения (G. Heinrici, J. House, H.J. Krumm, E. Oksaar, F. Schmoe и др.), а также работы отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода в школе (Г.А. Масликова) и языковом вузе (Л.А. Гусейнова, И.В. Третьякова, В.П. Фурманова, Н.В. Филиппова, И.И. Халеева, Чэнь Шуан). Однако современные тенденции в профессиональном образовании, новые требования, предъявляемые к бакалаврам, условия обучения обуславливают необходимость поиска новых путей развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Известно, что диалог может выполнять в учебном процессе различные дидактические функции: обучающую, диагностирующую, корректирующую, контролирующую. Глубинный смысл диалога позволяет рассматривать его как многоаспектное понятие, способное выступать не только средством общения, формой взаимодействия с речевым партнером, но и инструментом познания иноязычной культуры и средством расширения лингвострановедческого кругозора. Однако для успешного процесса обучения межкультурному диалогическому общению студентов бакалавриата, в котором диалог будет выполнять вышеуказанные функции, необходимо создание особой организационной формы обучения данному виду деятельности, которая имеет межкультурную направленность, соответствует психологическому, лингвистическому, философскому пониманию диалога, делает возможным воссоздание диалога культур в учебной атмосфере. В этой связи актуальными для настоящего исследования явились труды отечественных и зарубежных авторов в области диалога и диалогической речи (А.А. Миролубов, И.В. Рахма-

нов, Л.В. Щерба, Л. Якубинский); анализа теории речевой деятельности (Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев); классификации диалога (М. Бубер, М.В. Кларин, С.Ю. Курганов, В.И. Слободчиков); лингвистической характеристики диалога (Т.Г. Винокур, О.И. Шаройко, Н.Ю. Шведова), философской характеристики диалога (М.М. Бахтин, Э. Левинас, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, Ф. Эбнер). Тесной связи языка и культуры в обучении иностранным языкам и развитию социокультурной компетенции обучаемых посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых (О.А. Бондаренко, Е.М. Верещагин, А.В. Гусева, Е.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, В. Baumann, V. Fischer, P. Kaikkonen, A. Knapp-Potthoff, C. Kramsch, W. Pfeiffer и др.).

Анализ работ по социально-ролевому поведению и социально-ролевому взаимодействию (М.А. Ариян, Н.В. Барышников, Л.С. Кожуховская, И.А. Стернин, Т. Шибутани и др.) привел нас к выводу о том, что социально-ролевое взаимодействие способно выступать особой формой организации межличностного общения педагога со студентами, студентов между собой. В связи с этим актуальность представляют исследования, посвященные социологически и психологически ориентированным концепциям теории ролей (P. Lindsay, J. Moskowitz, S. Newcomb, O. Rosenfeld, N. Sarbin), экспериментальные исследования в рамках ролевой теории (Е.А. Ануфриевой, Э.В. Беляева, Г. Гибша, А.В. Петровского, М. Форверга, В.В. Шпалинского, Я. Щепаньского). В данных работах указывается на то, что роль в процессе обучения является важным фактором преодоления психологических барьеров говорения. Однако в них не рассматривается этносоциокультурная специфика социально-ролевого взаимодействия, не ставится вопрос о возможности обучения межкультурному диалогу в ходе социально-ролевого взаимодействия.

Несмотря на разносторонность и несомненную теоретическую и прикладную значимость выполненных исследований, они не исчерпывают проблему формирования навыков и умений межкультурного диалогического общения при обучении иностранным языкам в лингвистических вузах.

Анализ учебного процесса в вузе, учебно-методических комплексов, изучение методической, педагогической, психологической, лингвокультурологической, философской литературы выявил **ряд противоречий** между:

- современными требованиями, предъявляемыми к формированию навыков и умений межкультурной коммуникативной компетенции в языковом вузе и реальным уровнем межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата;

- необходимостью подготовки изучающих иностранный язык к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации в новых образовательных условиях и нехваткой практических разработок в этой области;

– разработанностью понятия «социально-ролевое взаимодействие» в психологии и отсутствием теоретических баз в области его применения в методике обучения иностранным языкам.

Указанные противоречия позволили определить **проблему исследования**: какова методика обучения межкультурному диалогическому общению студентов бакалавриата, реализуемая в ходе социально-ролевого взаимодействия?

Актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность, теоретическая и практическая значимость проблемы обусловили выбор **темы** исследования: «Обучение межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия».

Цель исследования: создание научно-обоснованной методики обучения межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия и ее опытная апробация.

Объект исследования: процесс обучения межкультурному диалогическому общению в лингвистическом вузе.

Предмет исследования: методика обучения студентов бакалавриата 1-2 курсов лингвистических вузов межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия.

Гипотеза исследования: процесс обучения студентов бакалавриата младших курсов межкультурному диалогическому общению будет успешным, если:

– реализуется многофункциональность диалога как *средства общения, формы взаимодействия* с речевым партнером, *инструмента познания* иноязычной культуры и *средства расширения* лингвострановедческого кругозора с учетом его психологических, лингвистических характеристик и особенностей межкультурного подхода;

– основной организационной формой учебного процесса является социально-ролевое взаимодействие, которое характеризуется личностно-ориентированной направленностью и ролевым поведением всех субъектов данного взаимодействия;

– обучение осуществляется на основе методики, разработанной в соответствии с особенностями социально-ролевого взаимодействия, и включающей: 1) психолого-педагогические условия; 2) принципы обучения данному аспекту профессиональной подготовки будущих бакалавров; 3) этапы работы; 4) стратегии, приемы и упражнения в обучении межкультурному диалогическому общению на практических занятиях по немецкому языку;

– мониторинг успешности межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия осуществляется на основе лингвистических, социокультурных, социально-ролевых и рефлексивных критериев.

Задачи исследования:

1. Проанализировать возможности использования диалогической речи в межкультурном подходе на занятиях по практике речи в вузе как важного

средства общения, как формы взаимодействия речевых партнеров, как особого инструмента познания иноязычной культуры и средства расширения лингвострановедческого кругозора обучаемых.

2. Изучить и раскрыть содержание понятия «социально-ролевое взаимодействие» применительно к методике обучения иностранным языкам, определить его характеристики при организации процесса обучения межкультурному диалогическому общению бакалавров младших курсов.

3. Описать научно-методические основы модели обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия и на ее основе разработать методику обучения, включающую психолого-педагогические условия, принципы, этапы, стратегии, приемы и упражнения, направленные на развитие навыков и умений такого вида общения в ходе социально-ролевого взаимодействия.

4. Создать критериально-диагностический инструментарий, позволяющий установить уровни сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия.

5. Проверить эффективность предложенной методики обучения межкультурному диалогическому общению в ходе опытной работы на занятиях по практике речи немецкого языка со студентами бакалаврами 1-2-х курсов.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использованы **методы исследования:**

– теоретические (изучение и анализ отечественной и зарубежной философской, педагогической, методической, психологической, социолингвистической, лингвокультурологической литературы);

– эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, опытное обучение);

– диагностические (проведение разных видов срезов, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Методологическая основа исследования: идеи личностно ориентированного подхода (М.А. Викулина, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова и др.); положения культурно-ориентированных подходов (Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, Т. Baumer, G. Hofstede, J. House, V. Fischer, R. Kramsch и др.); концептуальные положения коммуникативного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.); идеи когнитивного подхода (Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.); положения компетентностного подхода (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова).

Теоретическую базу исследования составляют исследования диалога, диалогической речи, классификации диалога (М. Бубер, Т.Г. Винокур, Е.И. Исаев, М.В. Кларин, А.А. Миролюбов, М.Л. Михлина, И.В. Рахманов, В.И. Слободчиков, О.И. Шаройко, Н.Ю. Шведова, Л.В. Щерба, Л. Якубинский);

положения теории речевой деятельности (Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Д.Б. Гудков, И.А. Зимняя, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев); концепции, изучающие аспекты взаимодействия языка и культуры (Е.М. Верещагин, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, К. Bering, Ch. Hall, A. Knapp-Potthoff, G. Storch и др.); теоретические положения в области методики преподавания иностранного языка в вузе (М.К. Бородулина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова); теоретические положения в области межкультурной коммуникации (Н.Д. Гальскова, Т.Г. Грушевицкая, Д.Б. Гудков, В.Д. Попков, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, К. Кнапп и др.); теории классификации упражнений (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов и др.); исследования в области интерактивных заданий (Е.В. Борзова, Н.В. Гераскевич, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, С.М. Наседкина, Ф.М. Рабинович, В.В. Сафонова, Т.Е. Сахарова); исследования в области фасилитативной педагогики (О.В. Козина, А.А. Майер, А.В. Межина, С.Я. Ромашина).

Опытно-экспериментальная база исследования: ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» Институт иностранных языков. В опытном обучении приняли участие 115 бакалавров 1-2-х курсов очной формы обучения.

Достоверность и обоснованность основных результатов и выводов исследования обусловлена опорой на фундаментальные исследования в области педагогики, психологии, лингвистики, теории межкультурной коммуникации, лингводидактики, методики преподавания иностранных языков; логической структурой теоретического и практического исследования; опытной проверкой теоретических положений; качественными и количественными показателями, полученными в ходе опытного обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры немецкого языка и современных технологий обучения ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» Институт иностранных языков, кафедры немецкой филологии и методики ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт». Основные положения диссертации изложены в выступлениях автора на международных научно-практических конференциях: «Диалог культур-культура диалога» (Кострома, 2012), «Профессиональная коммуникация: культурологические, лингвистические и дидактические аспекты исследования» (Тамбов, 2012), «Актуальные проблемы речевого общения – III» (Москва, 2011); в сборниках научных статей «Основы лингвистической подготовки студента языкового факультета педагогического вуза» (Москва, 2011, 2012), «Романо-германская филология и дидактика в вузе» (Москва, 2011), «Когнитивный подход в обучении иностранным языкам в школе и вузе: проблемы и перспективы» (Нижний Новгород, 2012); рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

Научная новизна исследования:

– установлена необходимость использования диалога как *средства общения, формы взаимодействия* речевых партнеров, как *инструмента познания* системы изучаемого языка и иноязычной культуры и *способа расширения* лингвострановедческого кругозора обучаемых для формирования навыков и умений межкультурного диалогического общения будущих бакалавров;

– уточнено понятие «социально-ролевое взаимодействие» и раскрыта его сущность применительно к методике обучения иностранным языкам как основной формы организации процесса обучения межкультурному диалогическому общению;

– определены психолого-педагогические условия, этапы обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия (мотивации интеллектуальной сферы обучаемых и учебной деятельности в целом; создание социокультурного когнитивного фона; осуществление иноязычного межкультурного диалогического взаимодействия; рефлексия выполненных речевых и неречевых действий в процессе межкультурного общения и взаимодействия);

– разработаны стратегии (стратегия создания доброжелательной атмосферы; стратегия обеспечения межкультурного диалогического общения социокультурной наглядностью; стратегия ориентирования в деятельности; стратегия создания ситуаций межкультурного общения в социально-ролевом взаимодействии; стратегия оценки достигнутых прогностических результатов), приемы и упражнения в обучении межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия

– сформулированы критерии и описаны уровни сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия (лингвистические, социокультурные, социально-ролевые, рефлексивные).

Теоретическая значимость исследования: уточнено содержание понятий «социально-ролевое взаимодействие» и «социально-ролевая компетенция» применительно к методике обучения иностранным языкам; дана характеристика роли педагога в социально-ролевом взаимодействии; описана модель и разработана методика обучения бакалавров педагогического вуза межкультурному диалогическому общению, осуществляемая в ходе социально-ролевого взаимодействия; определены критерии и описаны уровни сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения.

Практическая ценность исследования: определены психолого-педагогические условия, необходимые для эффективной реализации разработанной методики; описаны этапы обучения, обязательное следование которым является условием успешности процесса обучения; предложены стратегии и система методических приемов, реализуемые в пределах этапов; раз-

работана система упражнений, имеющая определенную структуру в соответствии с этапами;

Личный вклад автора заключается в уточнении понятий «социально-ролевое взаимодействие» и «социально-ролевая компетенция»; описании характеристики социально-ролевого взаимодействия, роли педагога и студентов в данном взаимодействии; выявлении психолого-педагогических условий и этапов обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия; определении специфических стратегий, приемов и упражнений; выявлении критерий с целью определения уровней сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Главным условием обучения межкультурному диалогическому общению является реализация многофункциональности диалога (как *средства общения, формы взаимодействия* речевых партнеров, как *инструмента познания* системы изучаемого языка и иноязычной культуры и *способа расширения* лингвострановедческого кругозора обучаемых) с учетом его психологических, лингвистических характеристик и особенностей межкультурного подхода.

2. Социально-ролевое взаимодействие является основной организационной формой процесса обучения межкультурному диалогическому общению и определяется как мотивированная, ориентированная друг на друга коммуникация между педагогом-фасилитатором и студентами, проигрывающими социальные роли.

3. *Формирование навыков и умений межкультурного диалогического общения* осуществляется в ходе социально-ролевого взаимодействия при 1) соблюдении *этапов* (мотивация, создание социокультурного когнитивного фона, диалогического межкультурного взаимодействия, рефлексии), 3) использовании *определенных стратегий* (создание доброжелательной атмосферы; обеспечение процесса межкультурного общения лингвострановедческой наглядностью; успешная ориентация в иноязычной и профессиональной деятельности; создание речевых ситуаций межкультурного общения и социально-ролевого взаимодействия; проведение оценки прогностических результатов обучения), 4) применении методических *приемов*; 5) помощи *системы упражнений*.

4. *Мониторинг* формирования навыков и умений *межкультурного диалогического общения* в ходе социально-ролевого взаимодействия реализуется при помощи *критериев* (лингвистических, социокультурных, социально-ролевых, рефлексивных), соответствующих данному аспекту подготовки студентов бакалавриата.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка (241 источника, из которых – 35 на иностранных языках) и приложений. Исследование иллюстрировано рисунками и таблицами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *Введении* обоснована актуальность избранной проблемы; выделены предмет и объект исследования; обозначены противоречия, которые осложняют процесс обучения немецкому языку в вузе; определены цель и задачи исследования и основные положения, выносимые на защиту; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая ценность исследования; приведена информация об апробации.

В *Главе 1 - «Теоретические основы обучения межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров (1-2 курсов лингвистических вузов)»* - выявлены особенности обучения иностранному языку на основе межкультурного подхода; определены лингвистические, психологические особенности диалогической речи как формы устного иноязычного общения и взаимодействия речевых партнеров; проанализировано понятие «диалог культур» как важной составляющей процесса обучения межкультурному диалогическому общению; рассмотрено содержание понятия «социально-ролевое взаимодействие», «социально-ролевая компетенция»; теоретически обоснован выбор социально-ролевого взаимодействия как особой формы организации обучения межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров.

Обучение межкультурному диалогическому общению в контексте формирования межкультурной коммуникативной компетенции предполагает изучение языка в тесной связи с культурной страной изучаемого языка. Взаимодействие культур, их диалог - наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Межкультурное диалогическое общение это взаимодействие между людьми, которое осуществляется на иностранном языке в соответствии с принципами, законами и механизмами психологии диалога, который является основным средством осуществления коммуникационных связей, условием взаимопонимания людей. Анализируя понятие «диалог» в лингвистическом (Т.Г. Винокур, О.И. Шаройко, Н.Ю. Шведова), психологическом (Л. Якубинский), психолингвистическом (Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев) и философском плане (М.М. Бахтин, Э. Левинас, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, Ф. Эбнер), мы пришли к выводу о том, что диалог представляет собой многоаспектное понятие, возможности которого в педагогическом процессе практически неограниченны. Становление личности происходит всегда в процессе деятельности, познания и общения. Диалог следует рассматривать как особый вид социальной деятельности, своего рода школу социального развития личности, в которой закрепляются свойства, качества, способности, необходимые для выполнения социальных и творческих функций. Модель обучения на основе диалога является основополагающей при организации проблемного, личностно-ориентированного обучения и направлена на формирование культуры рефлексивного мышления. Диалог представляет: 1) в лингвистическом смысле «цепь реплик или серию

высказываний, рождающихся в условиях общения двух или нескольких лиц» (Н.Ю. Шведова, Т.Г. Винокур); 2) в психологии – «встречу различных субъективных миров, различных сознаний, связанных с сопереживаниями по поводу общего предмета познания» (А.А. Леонтьев); 3) в философии – «взаимопонимание участвующих в процессе общения», «развитие», «взаимодействие», «самоцель» (М.М. Бахтин).

Так в обучении иностранному языку диалог может выступать не только средством общения, но и средством расширения лингвострановедческого кругозора, инструментом познания иноязычной культуры. В данном контексте речь идет о *диалоге культур* как способе осознания своей культуры, обретающей индивидуальность и самобытность лишь при наличии другой культуры. И диалог выступает здесь «важнейшим методологическим принципом понимания культуры», «принципом глубинного общения средствами иностранного языка» (Э.В. Сайко), «определенной коммуникативной средой, заключающей механизм становления личности в условиях множественности культур» (В.В. Сериков). Диалог является, с одной стороны, формой устного социально общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми. С его помощью происходит процесс коммуникации, развивается языковая практика, происходит овладение новым лексическим материалом. С другой стороны диалог выступает инструментом познания иноязычной культуры - с помощью диалога, как в прямом, так и переносном смысле, происходит знакомство с культурой страны изучаемого языка, особенностями речевого и неречевого поведения в различных коммуникативных ситуациях. Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает, что коммуникативное развитие обучающихся средствами иностранных языков способствует формированию у них коммуникабельности, речевого такта, непредвзятости в мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов.

Достижение главной цели в обучении языку - формирование личности, способной и готовой осуществлять продуктивный межкультурный диалог, возможно только при диалогической направленности всего учебного процесса, где диалог является одновременно средством иноязычного общения речевых партнеров, владеющих по-разному языком на всех уровнях его функционирования, формой взаимодействия речевых партнеров, принадлежащих к разным культурам и имеющих разный менталитет, инструментом познания системы изучаемого языка и иноязычной культуры, и способом расширения лингвострановедческого кругозора. Диалогическое общение требует таких условий, при которых собеседники воспринимают себя в качестве равноправных партнеров, позитивно настроены по отношению друг к другу и могут в ходе взаимодействия решать определенные задачи. Кроме того особые условия требует межкультурный компонент диалогического общения, в рамках которого студенты знакомятся с особенностями культуры носителя языка и адекватно используют полученные знания в процессе коммуникации.

Процесс обучения межкультурному диалогическому общению должен быть ситуативным, для его успешности необходимы ситуации живого, естественного межличностного общения, психологическое обеспечение для адекватной оценки своих действий. Для успешного межкультурного диалога бакалаврам необходима четкая ориентация в деятельности, при которой студенты самостоятельно добывают, анализируют, перерабатывают информацию. Овладение диалогической речью и познание иноязычной культуры должно происходить в ходе взаимодействия студентов друг с другом и преподавателем, которое характеризуется их сотрудничеством.

Социально-ролевое взаимодействие является в этой связи эффективной формой организации обучения межкультурному диалогическому общению, т.к. «предполагает коммуникацию, направленно на другого человека, предметно, предполагает обмен символами, ситуативно и субъективно, поскольку выражает личные намерения участников» (П.А. Сорокин). Социально-ролевое взаимодействие в обучении иностранному языку личностно-ориентировано и характеризуется следующим: а) педагог выступает в роли фасилитатора; б) на занятиях присутствует психологический комфорт; в) коммуникативные задачи решаются в ходе сотрудничества; г) субъекты взаимодействия эмоционально устойчивы; д) взаимодействие имеет рефлексивную направленность; е) в ходе социально-ролевого взаимодействия учитываются коммуникативные, познавательные интересы и потребности студентов; ж) взаимодействие ориентировано на изучение своей и иноязычной культуры; з) взаимодействие ориентировано на самостоятельную познавательную деятельность студентов.

Социально-ролевое взаимодействие в обучении межкультурному диалогическому общению определяется как *мотивированная, ориентированная друг на друга коммуникация между педагогом-фасилитатором и студентами, проигрывающими социальные роли*. В ходе социального взаимодействия происходит «обмен эмоциональными состояниями» (Я.Л. Коломинский), осуществляется «общение личностей, их систематическое воздействие друг на друга, реализуются действия каждого из них, достигается общность ситуации» (Е.И. Рогов).

Особая роль в социально-ролевом взаимодействии отводится *педагогу – фасилитатору*, помогающему участникам группы найти гармонию в отношениях с другими участниками этой группы, также с самим собой (И.В. Жижина). Задачи педагога-фасилитатора следующие: а) создать благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного обучения; б) активизировать и стимулировать любознательность и познавательные мотивы студентов; в) поддерживать в групповой работе кооперативные тенденции; г) предоставлять обучающимся разнообразный учебный материал (С.Я. Ромашина, А.А. Майер).

В ходе социально-ролевого взаимодействия бакалавры овладевают наряду с лингвистической, дискурсивной, социокультурной и др., *социально-ролевой компетенцией*, которая трактуется нами как *способность и готов-*

ность выстраивать взаимодействие в межкультурном общении. Данная компетенция предполагает: а) развитие коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе межкультурного общения; б) развитие рефлексивных умений, предполагающих анализ и адекватное восприятие себя и других в процессе взаимодействия; в) развитие интерактивных умений, предполагающих гибкость в общении и способность к сотрудничеству партнеров по взаимодействию; г) получение знаний о стилях общения, ролях и моделях взаимодействия, как в родной, так и иноязычной культуре. Структурные компоненты социально-ролевой компетентности позволяют личности ориентироваться в ситуациях взаимодействия, самостоятельно организовывать эффективное взаимодействие с социальным окружением, критически анализировать свою коммуникацию и групповые процессы, основанием которой являются ценности, опыт, обучение и работа над собой.

При организации процесса обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия происходит: а) развитие навыков и умений диалогической речи; б) познание и использование элементов иноязычной культуры как в смоделированных учебных ситуациях, так и в непосредственном общении педагога и студентов; в) выстраивается взаимодействие в системе межличностных отношений с учетом сложившейся социокультурной ситуации. Студент в данном взаимодействии выступает в одновременно в двух качествах: а) как исполнитель социальных ролей, обусловленных коммуникативной и социокультурной ситуацией с позиции чужой ментальности; б) как личность, имеющая свои индивидуальные особенности, желающая выразить личностное отношение к заданной ситуации (Л.С. Кожуховская, И.И. Губаревич). Таким образом, студенты имеют представление о речевой задаче, о своих правах и обязанностях, знают и прогнозируют последовательность действий, строят свое речевое поведение в соответствии с социокультурными и социолингвистическими нормами иноязычной культуры. При этом тематическая наполненность ситуаций зависит от индивидуальных потребностей коммуниканта и его личного отношения к ситуации. Другими словами, коммуникативная ситуация возникает исходя из личных интересов будущих бакалавров. Однако для создания продуктивного межкультурного общения, изучающий иностранный язык должен учитывать социолингвистический и социокультурный контекст ситуации, проигрывая роль носителя иностранного языка. Проигрывание роли с одной стороны «обязывает к определенному речевому поведению» (Т. Шибутани), с другой - «зависит от предъявляемых социальным окружением требований, норм (правил) поведения» и осуществляется «под влиянием личностных мотивов и личного опыта индивида» (А.В. Петровский, В.В. Шпалинский).

Обучение межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия характеризуется следующим: 1) диалог выступает средством решения задач продуктивной деятельности; 2) посредством

диалога происходит знакомство и усвоение элементов культуры страны изучаемого языка и родной культуры; 3) в процессе межкультурного диалога бакалавры изучают и оценивают качества других людей и коллектива, что способствует приобретению ими социального опыта и развитие определенных качеств личности (толерантности, коммуникабельности, готовности к совместной деятельности и др.); 4) наличие социально-ролевой компетенции у студентов помогает им ориентироваться в ситуациях общения, в выборе необходимой модели поведения и необходимых лингвистических/ экстралингвистических средств; 5) педагог несет особую функцию фасилитатора; б) роли психологически настраивают обучающихся на практические и речевые действия, как ожидаемые от них в определенной ситуации, так и непредвиденные, ориентируют их в возможных высказываниях, помогают программировать высказывания с учетом социокультурной ситуации.

В Главе 2 - «Методика обучения межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия» - описана модель обучения межкультурному диалогическому общению; раскрыты принципы обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия; рассмотрены этапы обучения межкультурному диалогическому общению; выделены критерии для определения уровня сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения; обозначены стратегии и приемы обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия студентов бакалавриата; разработана система упражнений по формированию навыков и умений диалогического общения и принципы ее построения; приведены результаты опытного обучения.

Достижению поставленной цели способствует решение задач психологического, коммуникативно-языкового и социокультурного плана. Основная идея разработанной модели (рис. 1) заключается в формировании навыков и умений межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия. Модель строится с учетом теоретических положений личностно-деятельностного, культурно-ориентированных и когнитивного подходов, и содержит следующие компоненты: целевой, содержательный, концептуальный, технологический и результативный.

В ходе наблюдения и накопления практического опыта по использованию языка, учета особенностей межкультурного подхода, многофункциональности диалога, его лингвистические и психологические характеристики; учета функций социально-ролевого взаимодействия определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность обучения межкультурному диалогическому общению, способствующие развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Организация социально-ролевого взаимодействия на занятиях по практике речи в вузе реализует общий методический принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку и способствует реализации цели обучения - формирует личность, способную осуществлять межкультурное общение.



Рис 1. Модель обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия

Условия следующие: 1) на занятиях по практике речи немецкого языка необходимо создание непринужденной доброжелательной атмосферы, снимающей психологические барьеры, актуализирующей естественные эмоции студентов, повышающей активность и потребность обучаемых в общении; 2) овладение диалогической речью и познание иноязычной культуры должно осуществляться в ходе сотрудничества участников социально-ролевого взаимодействия; 3) деятельность студентов характеризуется высоким уровнем автономизации (самостоятельно добывают, анализируют, перерабаты-

вают информацию, анализируют и оценивают результат своих действий); 4) ориентация бакалавров в иноязычной деятельности осуществляется посредством использования опор разного вида и соблюдение этапов работы.

Названные условия реализуются в *принципах*, положенных в основу организации обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия: 1) *положительная психологическая атмосферы*; 2) *сотрудничество в условиях межкультурного взаимодействия*; 3) *самостоятельность*; 4) *ориентация в иноязычной деятельности и межкультурных ситуациях общения*.

Одним из главных требований, предъявляемых к организации процесса обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия является четкое следование выделенным *этапам работы*: 1) *мотивация учебной и познавательной деятельности обучаемых*; 2) *создание социокультурного когнитивного фона*; 3) *диалогическое межкультурное взаимодействие*; 4) *рефлексия*. Данные этапы соответствуют основным фазам процесса речепорождения, описанным А.А. Леонтьевым: ориентировка, планирование, реализация, контроль.

В соответствии с особенностями каждого этапа используются специфические стратегии и приемы. При разработке методики особое внимание уделено системе упражнений, которая имеет определенную структуру в соответствии с этапами. Предлагаемая система характеризуется наличием взаимообусловленных и взаимозависимых упражнений, направленных на развитие личностных качеств студентов, формирование навыков и умений диалогической речи, на приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка, расширение их лингвострановедческого кругозора. Основу системы составляют различные креативно-ориентированные упражнения. Традиционные упражнения выполняют вспомогательную функцию. Вариация упражнений на занятиях по практике речи зависит: а) от изучаемого материала; б) от этапа обучения; в) от цели тренировки.

Стратегия создания доброжелательной атмосферы нацелена на анализ эмоциональной атмосферы в коллективе на *этапе мотивации*, создание благоприятных условий обучения и преодоление учебных трудностей, оказание положительного воздействия на познавательную деятельность обучаемых, реализацию их творческих способностей и личностного потенциала каждого обучаемого.

Среди приемов создания позитивной эмоциональной атмосферы, в которой преподаватель и студенты являются равноправными, заинтересованными в друг друге партнерами по общению, раскрепощены и мотивированы к общению, можно выделить: а) вовлечение эмоциональной сферы студентов посредством нестандартных, фантастических ситуаций, использование юмора; б) постоянная апелляция к жизненному опыту; в) вероятностное прогнозирование развития ситуации («что будет дальше?» «чем закончится данный рассказ/ ситуация?» и т.д.); г) выражение личностной оценки к прочитанному или услышанному («расскажите, что нового вы узнали?», «как вы отно-

ситесь к ...?», «как бы вы поступили на его месте?», «что вас поразило?» и т.д.). 1. *Sehen Sie Eva's Assoziogramm zum Thema «Mein Lebensstil»! Was meinen Sie dazu?* 2. *Lisa's Familie verbringt die Sommerferien immer zusammen. In diesem Jahr hat Lisa vor, allein mit ihrem Freund nach Griechenland zu fahren. Was soll Lisa unternehmen? Was würden Sie an Ihrer Stelle tun?* 3. *Der Bürgermeister kämpft mit Stau. Er lässt nur ein Verkehrsmittel in Moskau. Was soll es sein?*

На этапе мотивации важную роль играет личность самого преподавателя. Его функции состоят в том, чтобы: 1) стимулировать интерес студентов к изучаемому материалу; 2) создавать и поддерживать позитивную атмосферу в группе; 3) поддерживать желание взаимодействовать обучающихся друг с другом и с преподавателем. Педагог выступает фасилитатором взаимодействия на занятиях - помощником, обеспечивающим условия для осмысленного учения, облегчающим групповой процесс (С.Я. Ромашина); координирует действия студентов, помогает в решении коммуникативных задач. Одним словом, он является модератором межкультурного общения и приобщения к иноязычной культуре (Е.П. Глумова). Задача преподавателя состоит в отборе тем (проблем), в подготовке учебных материалов, упражнений, рабочих листов. Темы не обязательно должны быть личными. Они должны содержать актуальную проблему. Содержание обсуждаемых тем (проблем) ориентировано на использование информации о культурных особенностях Германии, других стран, говорящих на немецком языке.

На этапе *формирования социокультурного когнитивного фона* используется *стратегия обеспечения социокультурной наглядностью*, которая предполагает деятельность преподавателя: а) предоставление страноведческого материала обучаемым; б) его комментирование; в) использование заданий на сравнение фактов двух культур; г) интерпретация культурных различий в двух языках.

Данный этап предполагает анализ и усвоение основных фоновых знаний типичного образованного представителя немецкой культуры. Преподавателем и студентами осуществляется: 1. Анализ, сравнение, интерпретация, осмысление лексических единиц с культурной семантикой, культурных фактов, социальных стереотипов, особенностей речевого и неречевого поведения типичного образованного представителя немецкой культуры. 2. Выявление отличительных признаков социальных ролей, обсуждение ролей, подготовка карточек с ролями. Здесь целесообразно использование следующих видов заданий: 1. *Wählen Sie die passende Charakteristik zu der handelden Person und ihren Handeln.* 2. *Analysieren Sie das Benehmen der handelden Person in dieser interkulturellen Situation.* 3. *Lesen Sie nur Sätze mit ausgezeichneten Wörtern, wie charakterisieren sie die deutsche Kultur?*

Этап диалогического межкультурного взаимодействия предполагает организацию социально-ролевого взаимодействия студентов на немецком языке в целях развития навыков и умений личностного общения обучающихся, совершенствования навыков и умений диалогического общения, дальнейшее

развитие социокультурной компетенции как важного компонента межкультурной коммуникативной компетенции. *Стратегия создания ситуаций межкультурного общения в социально-ролевом взаимодействии* осуществляется в ходе создания большого количества речевых ситуаций, имеющих межкультурный характер и основывающихся на сотрудничестве, посредством интерактивных заданий *исследовательского, проектного, проблемного, творческого характера* (беседы, дискуссии, ролевые игры, пресс-конференции, инсценировки и др.), которые в современной методической литературе достаточно полно разработаны (Е.В. Борзова, Н.В. Гераскевич, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, С.М. Наседкина, Ф.М. Рабинович, В.В. Сафонова, Т.Е. Сахарова). В ходе выполнения данных заданий студенты с одной стороны исполняют социальные роли с позиции чужой ментальности, с другой – выступают личностями, имеющими свои индивидуальные особенности, желающими выразить личностное отношение к заданной ситуации.

Стратегия ориентирования в деятельности осуществляется на данном этапе в ходе: а) предоставления преподавателем лексических опор, опор-иллюстраций, схем-высказываний; б) четкого формулирования заданий и комментария к его выполнению; в) проговаривания ситуаций; г) обсуждения ролей. В опорах обозначены: а) участники коммуникации; б) обстоятельства, события и предмет общения; в) коммуникативная задача. Опоры помогают студентам выразить свои мысли на иностранном языке, преодолеть страх ошибиться. Они являются поддержкой в осуществлении замысла высказываний. Опоры выполняют функцию психологической и языковой поддержки, позволяющей обучаемым за счёт чёткой ориентации в деятельности компенсировать или устранять боязнь ошибиться и неуверенность в себе (М.В. Харламова). Они могут представлять: 1) образец выполнения задания в виде реплики, диалога, текста; 2) опорную схему текста в форме диалога (монолога) с частично пропущенными репликами (словами); 3) опоры в виде списка слов, ассоциограмм, карт памяти, таблиц (М.В. Харламова). Опоры помогают студентам при составлении своих опорных карточек (Hilfeblätter), в которые они вписывают: 1) коммуникативную задачу; 2) лексические опоры (список слов, ассоциограмма, карта памяти); 3) грамматические конструкции; 4) фразы-клише и этикетные формулы; 5) характеристику невербальных средств коммуникации (мимика, позы, жесты и т.п.). Наполняемость опорных карточек может варьироваться в зависимости от рассматриваемого материала и предлагаемых заданий, которые могут носить репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер: 1. *Bereiten Sie sich auf die Diskussion zum Thema «Richtiges Benehmen in fremden Ländern» vor.* 2. *Organisieren Sie die Konferenz zum Thema «das Ausbildungssystem in Russland und in Deutschland».* 3. *Präsentieren Sie in der Gruppe das Projekt «Russische Nationalküche und Deutsche Nationalküche».* 4. *Spielen Sie das Rollenspiel «Auf einer Exkursion in Berlin/Wien/Salzburg» vor.* 5. *Machen Sie das Interview zum Thema «Familienleben».* 6. *Untersuchen Sie in der Gruppe das Material zum Thema*

«Feste un Feiertage/Weihnachten in Russland und in Deutschland» und stellen Sie die Ergebnisse vor.

Стратегия оценки достигнутых прогностических результатов реализуется на *этапе рефлексии*. Данный этап основывается на обсуждении результатов совместной деятельности, оценки каждого своего вклада в достижение поставленных в начале урока целей, активности, эффективности работы группы, увлекательности и полезности выбранных форм работы. Задания на данном этапе могут быть следующими: 1. *Wie charakterisieren Sie Ihre Arbeit/ die Arbeit der Gruppe im Unterricht?* 2. *Was war schwer zu verstehen/zu schreiben/zu machen? Warum?* 3. *Was klappte im Unterricht? Was haben Sie dazu gemacht? Was klappte nicht?; Was meinen Sie, warum?*

Заявленные принципы обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия реализуются на каждом этапе работы. Принцип *положительной психологической атмосферы* реализуется в результативном взаимодействии преподавателя со студентами. Их деятельность характеризуется сотрудничеством и сотворчеством. Высокий уровень автономности обучаемых при работе с лингвострановедческой информацией на этапе формирования социокультурного когнитивного фона реализует *принцип самостоятельности*. *Принцип ориентации в деятельности* реализуется посредством использования обучаемыми ситуативных опор (участники коммуникации, коммуникативная задача, обстоятельства и тема (проблема) общения). *Принцип взаимного сотрудничества в условиях межкультурного взаимодействия* реализуется в процессе организации коллективной познавательной деятельности студентов и педагога. В ходе такой деятельности происходит разделение функций между обучаемыми, достигается их позитивная взаимозависимость, осуществляется взаимодействие студентов между собой. Такое взаимодействие требует индивидуальной ответственности каждого за реализацию и достижение поставленной коммуникативной задачи.

Принимая во внимание навыки и умения, которыми должны овладеть будущие бакалавры, выделены *критерии* определения уровня сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения: а) *лингвистические* (смысловая целостность, адресованность, логичность высказываний; реактивность, спонтанность; умения адекватно реагировать на реплики собеседников); б) *социокультурные* (владение языковыми средствами, типичными для данной социокультурной ситуации; использование паралингвистических средств, типичных для данной социокультурной ситуации); в) *социально-ролевого взаимодействия* (поведение в роли типично для поведения в иноязычной культуре; модель поведения, уровень взаимодействия соответствует коммуникативной ситуации); г) *рефлексивные* (способность самостоятельно добывать, анализировать, перерабатывать информацию; адекватная оценка результатов своей и совместной деятельности). На основании данных критериев выделены три таких уровня: 1. Высокий. 2. Средний. 3. Низкий. Каждый уровень подробно описан в тексте диссертации.

Эффективность и целесообразность применения разработанной методики проверялась в ходе опытного обучения студентов бакалавриата младших курсов лингвистических вузов. При организации опытного обучения использовалась вертикальная форма работы, которая предполагает сравнение уровня знаний, навыков и умений у одних и тех же обучающихся в разное время.

Опытная работа включала четыре этапа: а) входящий диагностический срез; б) собственно опытное обучение; в) итоговый срез; г) анализ и интерпретация результатов опытного обучения.

Цель *диагностического среза* - выявление исходного уровня навыков и умений межкультурного диалогического общения. Срез включал: а) создание студентами устных диалогических высказываний; б) подготовку к групповой дискуссии. Диалоги студентов проанализированы по выделенным критериям. Оценивалось использование бакалаврами невербальных средств коммуникации. Наличие того или иного показателя оценивалось в 1,0 балл; присутствие – в 0,5 баллов; отсутствие – в 0 баллов. Данные, полученные в результате диагностического среза, констатировали низкий уровень сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения. Они подтвердили необходимость совершенствования методики обучения диалогическому общению.

Обучение межкультурному диалогическому общению осуществлялось в ходе социально-ролевого взаимодействия студентов с использованием всех компонентов настоящей методики обучения в рамках разговорных тем, предусмотренных программой по немецкому языку для будущих бакалавров 1-2-го курсов. Работа проводилась в соответствии с выделенными ранее этапами. В ходе решения коммуникативных задач общения в учебный процесс включалась та или иная стратегия. Каждая стратегия находила свое методическое воплощение в использовании определенной группы приемов. Сами же приемы находили свое воплощение в конкретных упражнениях, которые использовались в системе и в строгой последовательности.

По окончании опытного обучения проведен *итоговый срез*, включающий те же виды контролирующих заданий (в соответствии с темой по учебному плану). Методика обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия оказала положительное влияние. Показатели качества функционирования навыков и умений межкультурного диалогического общения возросли в итоговом срезе по сравнению с исходным уровнем.

После использования разработанной методики испытуемые совершенствовали свои навыки и умения межкультурного диалогического общения и приобрели дополнительные в области социально-ролевого взаимодействия (рис. 2). Отметим положительные изменения: а) студенты бакалавриата младших курсов стали свободно и связно излагать своё мнение по поставленной проблеме, планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом коммуникативной ситуации; б) при диалогическом взаимодействии студен-

ты стали адекватно реагировать на реплики собеседника, при этом уверенно оперировали социокультурными явлениями; в) обучаемые охотно вступали в групповое взаимодействие, проявляли интерес к разным формам сотрудничества; г) студенты самостоятельно проводили анализ культурных феноменов, вербального и невербального поведения представителей изучаемой культуры; д) в предложенных коммуникативных ситуациях студенты выбрали адекватную модель поведения, адекватные лингвистические и экстралингвистические средства; е) присутствовавшая на занятиях непринужденная доброжелательная атмосфера позволила студентам преодолевать психологические барьеры, актуализировать свои эмоции и потребность в общении.



где: I - смысловая целостность, адресованность, логичность высказываний; II - активность, спонтанность; III - языковые средства, типичные для данной социокультурной ситуации; IV - паралингвистические средства, типичные для социокультурной ситуации; V - поведение в роли типично для поведения в иноязычной культуре; VI - модель поведения, уровень взаимодействия соответствует коммуникативной ситуации; VII - бакалавры способны самостоятельно добывать, анализировать, перерабатывать информацию; VIII - адекватная оценка результатов своей и совместной деятельности.

Рис 2. Соотношение показателей межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия

Положительные результаты проведенного итогового среза свидетельствуют об эффективности разработанной методики обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия и ее компонентов. Такой вид обучения позволяет: 1) совершенствовать навыки и умения диалогической речи как особой формы общения; 2) усваивать факты и явления культуры страны (стран) изучаемого языка; 3) совершенствовать владение всеми компонентами межкультурной коммуникативной компетенции; 4) успешно готовиться к осуществлению профессиональной деятельности в качестве преподавателя иностранных языков.

В Заключение диссертации представлены выводы, сделанные на основе проведенного исследования:

1. Реализация многофункциональности диалога на практических занятиях по немецкому языку как *средства общения, формы взаимодействия* с речевым партнером, *инструмента познания* иноязычной культуры и *средства расширения* лингвострановедческого кругозора и учет его психологических и лингвистических особенностей является необходимым условием ус-

пешности процесса обучения студентов бакалавриата межкультурному диалогическому общению.

2. Межкультурное диалогическое общение следует организовывать в ходе социально-ролевого взаимодействия, имеющего личностно ориентированную направленность и определяемого как мотивированная, ориентированная друг на друга коммуникация между педагогом-фасилитатором и студентами, проигрывающими социальные роли.

3. Обучение межкультурному диалогическому общению необходимо осуществлять на основе научно обоснованной методики, разработанной в соответствии с особенностями социально-ролевого взаимодействия, включающей: а) психолого-педагогические условия; б) принципы; в) этапы; г) стратегии; д) приемы; е) упражнения.

4. В ходе исследования создан критериально-диагностический инструментарий, позволяющий установить уровни сформированности навыков и умений межкультурного диалогического общения в ходе социально-ролевого взаимодействия.

5. Результаты опытной работы подтвердили эффективность предложенной методики обучения межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия на занятиях по практике немецкого языка со студентами бакалаврами 1-2 курсов.

Наряду с полученными положительными результатами исследование выдвинуло его перспективы: создание пособия по обучению бакалавров младших курсов межкультурному диалогическому общению в ходе социально-ролевого взаимодействия; разработку методики обучения деловому межкультурному социально-ролевому взаимодействию применительно к бакалаврам старших курсов.

Основные положения проведенного исследования отражены в публикациях автора:

***Статьи в научных изданиях, включенных в перечень
Министерства образования и науки РФ:***

1. Суйская, В.С. Социально-ролевое взаимодействие в контексте обучения межкультурной коммуникации [Текст] / В.С. Суйская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2013. – № 8 (26): в 2 ч. - Ч. I. С. 154-156.

2. Суйская В.С. Правила организации социально-ролевого взаимодействия студентов лингвистических вузов с целью совершенствования их межкультурной коммуникативной компетенции [Текст] / В.С. Суйская, М.В. Харламова // Вестник университета. – М.: ФГБОУ ВПО «Гос. ун-т управления». – 2013. – № 7 (13). - С. 254-258.

3. Суйская, В.С. Технологии обучения бакалавров межкультурному диалоговому общению [Текст] / В.С. Суйская // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Краснодар, 2013. – № 8. - С. 85-88.

Статьи в научных изданиях:

4. Суйская, В.С. Межкультурный подход в обучении иностранному языку [Текст] / В.С. Суйская // Основы лингвистической подготовки студента языкового факультета педагогического вуза: сб. науч. ст. – М.: МГПИ, 2012. – С. 95-99.

5. Суйская, В.С. Особенности социально-ролевого взаимодействия студентов в условиях разных культур и ситуаций общения [Текст] / В.С. Суйская // Профессиональная коммуникация: культурологические, лингвистические и дидактические аспекты исследования: колл. моногр; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина»; [отв. ред. О.А. Дронова]. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. – С. 256-261.

Материалы конференций:

6. Суйская, В.С. Пути и приемы формирования социокультурной компетенции студентов педагогических вузов [Текст] / В.С. Суйская // Романо-германская филология и дидактика в вузе: сб. материалов первой междунар. заоч. конф. (17-18 нояб. 2010 г.). – М.: Изд-во Моск. гуманит. пед. ин-та, 2011. – С. 147-152.

7. Суйская, В.С. Стратегии формирования межкультурной компетенции в обучении иностранному языку [Текст] / В.С. Суйская // Актуальные проблемы речевого общения – III: сб. материалов междунар. науч. Интернет-конф. мол. ученых (нояб. 2011 г.). – М.: МГПИ, – 2012. – С. 108-111.

8. Суйская, В.С. Диалоговое общение в условиях многообразия языков и культур [Текст] / В.С. Суйская // Диалог культур-культура диалога: материалы междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 5-11 сент. 2012 г. / Под ред. Л.Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Познань; Ваназор: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 295-299.

9. Суйская, В.С. Соизучение языка и культуры на уроках иностранного языка в процессе социально-ролевого взаимодействия [Текст] / В.С. Суйская // Когнитивный подход в обучении иностранным языкам в школе и вузе: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. семинара. 21 нояб. 2012 г. – Н. Новгород: Нижегор. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2012. – С. 322-327.

Подписано в печать 20.08.2013. Формат 60x90 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 1,5.
Тираж 100 экз. Заказ _____. Цена договорная.

603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31-а. Типография НГЛУ
им. Н. А. Добролюбова; тел. 8-(312)-416-60-80. E-mail – metod@lunn.ru.

Серьезные теоретические и экспериментальные исследования по социально-ролевому взаимодействию в рамках ролевой теории были выполнены также Е.А. Ануфриевой, Н.В. Барышников, Э.В. Беляевым, Г. Гибшем, Л.С. Кожуховская, И.А. Стернин, М. Форвергом, Д.Н. Шалиным, Я. Щепаньским, Т. Шибутани и другими. В работах названных авторов не рассматривается этносоциокультурная специфика социально-ролевого взаимодействия, не ставится вопрос о возможности обучения межкультурному диалогическому общению в ходе такого вида взаимодействия.