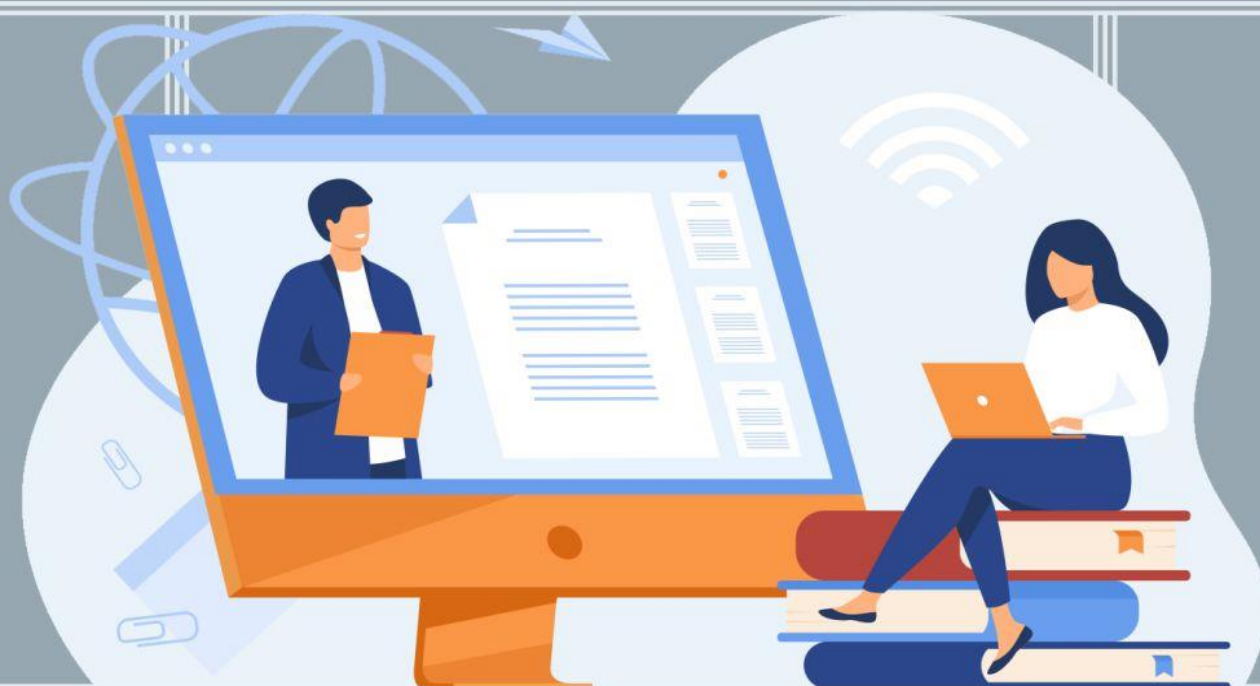


16+



Сургутскова Г.А.

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ  
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**



Монография

Нижневартовск  
НВГУ  
2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

*Посвящается памяти  
доктора медицинских наук,  
профессора Овчарова Е.А.*

*Сургутскова Г.А.*

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ  
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Монография*

Нижевартовск  
НВГУ  
2022

УДК 378.14 : 316.77  
ББК 74.480.2+81.432.1-9  
С 90

16+

Печатается по решению  
Ученого совета ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
протокол № 1 от 26 января 2021 г.

Рецензенты: д-р пед. наук *А.В. Кандаурова*;  
д-р пед. наук *Е.И. Сухова*.

**Сургутскова Г.А.**

**С 90**      **Интегрированная профессиональная подготовка студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на занятиях по иностранному языку : Монография / Г.А. Сургутскова. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2022. 106 с.**

**ISBN 978-5-00047- 669-7**

Современные модели профессиональной подготовки специалистов отражают мировую потребность в готовности выпускников к межкультурному взаимодействию. На уровне образовательной практики остается проблема интеграции профессиональной деятельности, поликультурного пространства и субъектных взаимодействий. Автор в работе рассматривает теоретико-методологические основы и предлагает модель интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Монография предназначена для научных сотрудников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

**ББК 74.480.2+81.432.1-9**



Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

ISBN 978-5-00047-669-7



9 785000 476697 >

© Сургутскова Г.А., 2022  
© НВГУ, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Современные подходы к изучению межкультурного взаимодействия как социально-педагогического феномена .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Теоретические положения и принципы интегрированного подхода в профессиональной подготовке студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3. Модель профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции .....</b>	<b>33</b>
<b>Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. Анализ состояния и потенциала интеграции профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию .....</b>	<b>49</b>
<b>2.2. Реализация модели профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции .....</b>	<b>64</b>
<b>2.3. Результаты опытно-поисковой работы по интеграции профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию .....</b>	<b>79</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>94</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>96</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Происходящие на современном этапе интенсивные процессы глобализации, интернационализация экономик, интеграция России в мировое сообщество, становление открытого информационного и социального мирового пространства обусловили необходимость развития межкультурного взаимодействия не только в дипломатии, экономике, внешней торговле, науке и здравоохранении, но и во всех сферах профессиональной деятельности. Важнейшим результатом данных процессов становятся широкие возможности взаимодействия представителей и носителей разных культур, что инициировало междисциплинарный научный интерес к процессу, механизмам и условиям межкультурного взаимодействия, взаимовлиянию, взаимопроникновению культур, межкультурной коммуникации [93].

На профессиональном уровне развитие международных контактов, формирование международных организаций, компаний и коллективов детерминировали новые требования к профессиональному уровню специалистов, готовых к эффективному межкультурному взаимодействию. На нормативном уровне необходимость создания благоприятных условий для интеграции образовательной системы РФ с образовательными системами других государств отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», что ставит перед педагогической наукой задачу поиска подходов к подготовке будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию. Присоединение Ассоциации инженерного образования России (АИОР) к Washington Accord, авторитетной на мировом уровне организации по оценке качества инженерного образования на основе IEA Graduate Attributes and Professional Competencies, требует изучения и учета в образовательном процессе международных тенденций межкультурного взаимодействия [91]. Актуальность интегрированной подготовки современного специалиста находит отражение в документах FEANI, APES, EMF. Несмотря на то, что большинство моделей профессиональной подготовки специалистов различных областей сегодня отражают мировую потребность в готовности выпускников к межкультурному взаимодействию, на уровне образовательной практики остается проблема осуществления интегрированной профессиональной подготовки. Актуальным направлением в решении данной проблемы является интеграция в образовании как системообразующий фактор, объединяющий профессиональную деятельность, поликультурное пространство и субъектные взаимодействия.

Интегрированная подготовка студентов нелингвистических направлений — это специально организованный образовательный процесс, учитывающий интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки на внутрисистемном, межсистемном и надсистемном уровнях, реализующий содержательный, технологический и социально-личностный виды интеграции, обеспечивающий готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Под межкультурным профессиональным взаимодействием понимается совместная профессиональная деятельность специалистов общей или близких профессиональных

областей, осуществляющих межкультурную коммуникацию для решения профессиональных задач, формирующих и развивающих межкультурные межличностные отношения.

Под готовностью к межкультурному профессиональному взаимодействию понимается интегративное качество личности студента, проявляющееся в его способности к межкультурному профессиональному взаимодействию, коммуникации и отношениям на когнитивном, конативном, ценностно-рефлексивном уровнях репрезентации.

Осуществленный анализ общетеоретических аспектов процессов интеграции в образовании, возможностей интегрированного подхода, современных исследований интегрированной подготовки, профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей показал, что исследования обращены к поиску теоретических подходов к профессиональной направленности иноязычной подготовки будущих специалистов, но, вместе с тем авторы не обращаются к потенциалу интегрированной подготовки. Таким образом, проблема интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в настоящее время актуализируется выявленными противоречиями:

- на социально-педагогическом уровне: потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных, способных к осуществлению конструктивного межкультурного взаимодействия специалистах и реальными условиями их языковой подготовки в неязыковых вузах;

- на научно-теоретическом уровне: необходимостью организации в неязыковых вузах образовательного процесса по подготовке своих выпускников к межкультурному профессиональному взаимодействию и отсутствием научно-теоретического обоснования для осуществления интеграции профессиональной и иноязычной подготовки;

- на практико-методическом уровне: между потенциальными возможностями образовательного процесса к осуществлению интегрированной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию и отсутствием соответствующих учебно-методических разработок ее практического осуществления.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

## **1.1. Современные подходы к изучению межкультурного взаимодействия как социально-педагогического феномена**

Социокультурные процессы и тенденции глобализации XXI века актуализировали проблему межкультурного взаимодействия, инициировали научные изыскания в различных областях гуманитарного знания. Социально-философское осмысление данной проблемы отражается в замечании А.Н. Каньшина о том, что единственным способом восхождения общества от дикости и варварства к культуре, от культуры к цивилизованности остаются социальные связи [62]. Характер межэтнических и межконфессиональных взаимоотношений на современном этапе определяется способностью участников понимать друг друга и достигать согласия [87, с. 214]. Данное замечание выражает суть межкультурного взаимодействия, которое в современной литературе трактуется как соприкосновение и взаимовлияние представителей разных культур, в основе которого лежит культура общения, этическая культура, нравственная культура, информационная культура, политическая культура, культура поведения, правовая культура, культура труда и т. д. [137].

Развитие общества на современном этапе характеризуется динамичным формированием связей, форм, отношений социокультурного взаимодействия, интегрирующего социальный и культурный мировой потенциал [84]. Межкультурное взаимодействие сегодня рассматривается как непреходящий атрибут становления глобального мира, выражающегося в интенсивном обмене информацией, ценностями, продуктами деятельности, технологиями, научными открытиями [54]. Вполне оправданно, что данные явления привлекают к изучению все области научного знания. Становясь все более мощным действенным средством глобализации жизнедеятельности общества, межкультурное взаимодействие требует междисциплинарного теоретического осмысления, практических разработок и рекомендаций по его организации во всех видах человеческой активности [131]. Сегодня успех межкультурного взаимодействия, ставшего признанной формой существования человечества, зависит уже не от выбора информации или партнера, а от выбора стратегии и формы данного взаимодействия [46; 53]. Под формами понимается обмен технологиями, специалистами, различные форматы межгосударственных отношений: политические, культурные, правовые, межличностные и туристические связи. Все имеющие место формы межкультурного взаимодействия, безусловно, требуют разработки дополнительных педагогических средств для развития у людей соответствующих компетенций, позволяющих понимать и принимать другую культуру, укреплять чувство собственной культурной и этнической идентичности, формировать чувство патриотизма [64]. Интериоризация знаний о межкультурном взаимодействии обеспечит человеку в глобализирующемся мире осознание сопричастности к этническому целому [49]. Потребность

современной культуры, по своему характеру постмодернистской, все острее понимается современными исследователями в формировании нравственных основ межкультурного взаимодействия в масштабах глобализирующегося мира, которые должны быть интериоризованы в каждом индивидуальном сознании [83, с. 60]. Вопрос об организации межкультурного взаимодействия в глобализирующемся мире особенно актуально стоит в педагогической науке и практике, осознающих свою ответственность за подготовку подрастающего поколения к умению жить в согласии в поликультурном обществе [3], умеющего осуществлять конструктивное взаимодействие с представителями разных стран, культур и национальностей, уважающего инокультурные традиции, суверенность, нормы, что обеспечит конструктивное развитие цивилизации в целом [4].

Признание взаимодействия как универсальной междисциплинарной категории, подчеркивающей и объясняющей связь между предметами и явлениями окружающего мира; выступающей связывающим предметы, явления и объекты фактором, не исключает, между тем, возможности применения различных подходов к исследованию отдельных аспектов. Теоретический анализ философских подходов к содержанию самого понятия «взаимодействие» также обнаруживает наличие различного толкования его содержания. Например, философами экзистенциального направления взаимодействие понимается как универсальная основа всего сущего, определяющая связь с многообразными явлениями; философское понимание взаимодействия как универсальной формы изменения взаимного состояния, как процесса взаимного влияния объектов друг на друга, определяет структурно-функциональное направление изучения в русле системного подхода. К примеру, И.И. Жбанкова определяет взаимодействие как существование всякой материальной системы и ее структурную организацию, которая обуславливает функции, свойства и возможность объединения оной в систему большего порядка [49]. В работах О.В. Чернышева рассматривается логика развертывания взаимодействия как универсальной категории философии. Автор отмечает, что данная категория является базовой, поскольку в философии ее применяют для характеристики связей и отношений объектов и систем, находящихся не в состоянии покоя, но в динамике изменения и развития [141, с. 16]. В философском аспекте понимания категории «взаимодействие» нередко встречается толкование ее и как воздействия. Можно встретить видение определения взаимодействия как отражения процессов воздействия друг на друга различных объектов, возможность порождения одним объектом другого, их взаимную обусловленность, взаимопереход и изменение состояния. Анализируя системный, структурный, функциональный философские подходы к определению сути взаимодействия, можно в первом приближении выделить следующие сущностные характеристики взаимодействия как философской категории: процессный, активный и (или) пассивный характер данного явления; его связь с другими объектами как материального, так и нематериального мира; обусловленность взаиморазвития и взаимоизменений [74, с. 3]. Согласно данным подходам, взаимодействие трактуется через понятия связи, взаимосвязи, взаимоотношения, взаимообусловленности, взаимоизменения [143, с. 158]. Связь можно понимать, как отношение взаимной зависимости, при котором от существования или



изменения одного объекта или явления зависят изменения другого; взаимосвязь не исключает активного, пассивного и нейтрального характера и контактов; взаимоотношения, напротив, подчеркивают устойчивость, прочность связи и контактов; взаимообусловленность является результатом взаимодействия, результатом устойчивой, прочной связи, фиксирующей каузальность [128, с. 238-240]. Следует заключить, что философский аспект рассмотрения категории «взаимодействие», в целом определяет основное его свойство как «всеобщую универсальную форму связи», носящую закономерный процессный характер [50, с. 38].

Философски обоснованный процессный характер взаимодействия предполагает также наличие временной характеристики, позволяющей выделить начало взаимодействия, его этапы, тенденции его развития и предполагаемый результат. Философское дефинирование категории «взаимодействие» позволило выделить в качестве ключевых его элементов отношения, связь, развитие в процессе изменения; в качестве ведущих характеристик – процессуальность, активность, действенность [123, с. 17].

Выделенные в философских подходах сущностные характеристики взаимодействия находят отражение в других науках. Так, в психологических, педагогических и социальных науках взаимодействие традиционно определяют через коммуникацию, общение, межличностные отношения, совместную деятельность, интегрируя данные понятия и нередко определяя одно понятие через другое [18; 96]. Например, в отечественной традиции социальной психологии общение определяют через взаимодействие. По А.А. Леонтьеву, направленное изменение объекта в смысловом поле реципиента является целью специальной системы межличностного взаимодействия, что и понимается, как общение [75]; по А.А. Бодалеву, «общение – это всегда взаимодействие людей (двух, трех и больше), в котором каждый из участников, побуждаемый осознаваемыми мотивами, реализует определенные цели» [20, с. 45]; по Я.Л. Коломинскому, процесс реализации, проявления и формирования межличностного взаимоотношения, понимаемый, как предметно-информационное взаимодействие – есть общение [70, с. 14]; по В.Н. Мясищеву, «общение – это процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся к друг к другу и воздействующих друг на друга» [86, с. 114-116]. Для нашего исследования важным является замечание Б.Ф. Ломова, утверждающего, что «общение и совместная деятельность могут рассматриваться как две стороны социального бытия человека» [78]. Таким образом, обнаруженная разница в подходах А.А. Леонтьева и Б.Ф. Ломова позволяет сделать вывод, что общение есть не само взаимодействие, а одна из его форм. Для предпринятого исследования концептуальной является идея А.А. Леонтьева о том, что взаимодействие есть более широкое понятие, чем общение: следовательно, взаимодействие должно включать в себя общение как один из его компонентов. Данная идея послужила теоретической предпосылкой настоящего исследования.

В отношении понятий «совместная деятельность» и «межличностные отношения» также можно обнаружить взаимопроникновение, взаимосвязь и взаимную обусловленность. Совместную деятельность в социальной психологии рассматривают в двух аспектах: как собственно предметную деятельность и как систему и совокупность отношений, связей,

зависимостей между людьми в процессе этой деятельности. Разводит понятия совместной деятельности и взаимодействия и Р. Бейлз, выделяя для их интерпретации область эмоций и область решения задач. Таким образом, следует заключить, что феномены совместной деятельности и общения, а, следовательно, и формируемых в результате данных процессов межличностных отношений, оказываются взаимосвязанными. По нашему мнению, сущность данной взаимосвязи обеспечивается именно взаимодействием, которое объединяет, интегрирует общение и совместную деятельность как взаимообусловленные процессы, в результате которых возникают и развиваются (или изменяются) межличностные отношения. Принимая в качестве теоретической предпосылки данного исследования идею А.А. Леонтьева, мы считаем, что взаимодействие выступает интегрирующим фактором, объединяя общение, совместную деятельность и межличностные отношения, обеспечивая им сущностные признаки философского понимания взаимодействия, как-то: отношения, связь, развитие, изменения. Данную позицию разделяют многие отечественные ученые. Интеграционный характер взаимодействия показан на рисунке 1.

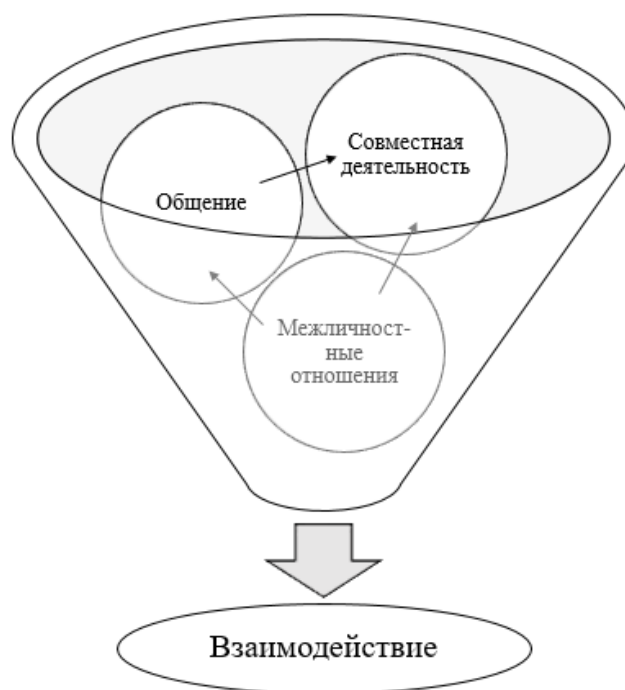


Рис. 1. Интеграционный характер взаимодействия

Понимая под взаимодействием фактор, интегрирующий общение, совместную деятельность и межличностные отношения в структуре взаимодействия можно выделить отдельные компоненты. Так, Г.М. Андреева выделяет интерактивный, коммуникативный, перцептивный [6]; А.А. Бодалев – гностический, аффективный, практический [21]; Я.Л. Коломинский – поведенческий, аффективный, когнитивный [69]; Б.Ф. Ломов выделяет регулятивный, аффективный, информационный [78]; Е.И. Пассов – перцептивный, интерактивный, информационный [94]. Вместе с тем неполное терминологическое совпадение компонентов выражает их общий смысл и содержательное значение. Наиболее удачно название компонентам, на наш взгляд, дает П.Н. Шихирев (табл. 1).

**Структурно-содержательная характеристика взаимодействия (по П.Н. Шихиреву)**

Компонент структуры	Содержание компонента
Когнитивный	Осознание цели, содержания, партнера, предполагаемого результата акта или процесса взаимодействия; прием-передача, изменение, формирование информации, объекта, содержания предмета взаимодействия. Синонимами компонента в других источниках являются перцептивный, информационный
Аффективный	Совокупность эмоций, чувств, отношений, сопровождающих акт или процесс взаимодействия, включая симпатию, антипатию, удовлетворенность или неудовлетворенность, мотивацию. Синонимом в других источниках является перцептивный компонент
Конативный	Компонент описывает совокупность, логичность, последовательность взаимных действий субъектов, сопровождающих процесс взаимодействия. Синонимами в других источниках являются поведенческий, действенный, регулятивный, практичный, интерактивный

Таким образом, обращение к системному, структурному и функциональному подходам позволило выявить общие для междисциплинарного поля содержание, сущностные характеристики и структурные компоненты взаимодействия. В свою очередь, анализ понятия «взаимодействие», выделение его сущностных характеристик, структурных компонентов и их содержания в интегральной совокупности гуманитарных наук послужили предпосылками для теоретического анализа понятия «межкультурное взаимодействие». Данное понятие, включающее два термина, требует обращения к логико-семантическому анализу. В данном случае родовым понятием является, безусловно, «взаимодействие», а «межкультурное» – видовым, по аналогии с такими видовыми понятиями, как педагогическое, социальное, межличностное, другое. В процессе уточнения содержания понятий «культура» и «взаимодействие» в их интеграции предполагается обнаружить сущностные особенности совокупного понятия. Согласно теоретическому анализу литературы, в научном дискурсе понятие «межкультурное взаимодействие» появилось впервые благодаря Г. Трейгеру и Э. Холлу [107]. В их интерпретации межкультурное взаимодействие рассматривалось как идеальная цель человека в его стремлении к эффективной адаптации к окружающему миру. В понимании межкультурного взаимодействия как особой области человеческих отношений данное понятие было предложено для широкого применения. В.И. Казаренков, предлагает рассматривать межкультурное взаимодействие как интегративный элемент целостного процесса взаимодействия человечества [60, с. 124]. Межкультурное взаимодействие, по мнению Е.И. Сабаненко является частным и наиболее сложным типом социального. Под таким взаимодействием понимается способ существования социальной реальности, который представлен сочетанием отношений, разноуровневых, разнородных связей и процессов функционирования социальных систем (культур) более крупных и открытых, оказывающих влияние друг на друга. Автор полагает, что в контексте социального и исторического прогресса межкультурное взаимодействие стоит интерпретировать как меру и степень развитости у каждого человека символических программ мышления, чувствования, поведения, форм организации и реализации преобразующей деятельности людей во всех сферах [107, с. 818]. Как особую форму социальных связей и отношений, которые возникают

в поликультурном пространстве между субъектами разных культур, и все те взаимные изменения, которые сопровождают эти отношения и связи, понимает межкультурное взаимодействие Е.И. Полякова [97, с. 26]. В справочной литературе межкультурное взаимодействие трактуется чаще всего как взаимовлияние и взаимообмен опытом, знаниями, ценностями между разными культурными традициями [40, с. 79]. В работе В.В. Сафоновой межкультурным взаимодействием называется «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, представителей и носителей различных культур» [113, с. 20]. Большинство психологов склонны считать межкультурное взаимодействие видовым вариантом социального взаимодействия: составная часть межгруппового взаимодействия разных социальных групп [40, с. 79].

В лингвострановедении межкультурное взаимодействие рассматривается как цель и результат адекватного взаимопонимания субъектов, представляющих различные социокультурные сообщества. С точки зрения лингвострановедения оно понимается как адекватное взаимопонимание двух принадлежащих к разным национальным культурам участников коммуникативного акта [31, с. 26]. Современная потребность в анализе и изучении политического, социального, культурного взаимодействия народов разных стран, установление прямых контактов между различными социальными институтами, активизация международного движения разнообразных общественных организаций, научное, торговое, туристическое сотрудничество, а также необходимость разрешения межнациональных конфликтов и противоречий привели к рождению самостоятельного научного направления – межкультурной коммуникации (cross-cultural communication) [109, с. 8-11]. В первом приближении категория межкультурной коммуникации выступает как синоним межкультурного взаимодействия. Однако обоснованные в данном исследовании теоретические предпосылки дают право рассматривать межкультурную коммуникацию, включенную в качестве компонента в межкультурное взаимодействие, по аналогии с общением, включенным в состав взаимодействия. По вопросу соотношения понятий «межкультурная коммуникация» и «межкультурное взаимодействие» рассуждали многие ученые. Хотя граница, разделяющая данные понятия, весьма тонкая, но она все-таки есть. При этом авторы также склонны считать, что категория, которую представляет собой межкультурное взаимодействие, выражает значительно более объемное явление, характеризующееся этносоставом, временем и пространством по сравнению с межкультурной коммуникацией. Поясняя свою позицию, авторы считают, что обмен товарами, услугами, информацией и даже хозяйственные отношения нельзя считать межкультурным взаимодействием в строгом его понимании, так как названные формы не предполагают обмена и изменения ценностей, культурной идентичности или социального уклада [73, с. 99].

Таким образом, совместная работа различных научных дисциплин (лингвистики, антропологии, психологии, педагогики, социологии, этнологии, фольклористики) привела к интеграции научных знаний, обусловив тем самым интеграционный характер межкультурного взаимодействия как междисциплинарного явления. Следует отметить, что сложившийся интеграционный характер категории межкультурного взаимодействия определяется

применением более сорока методологических подходов к его изучению, в том числе архитектурного, антропологического, психологического, политического, исторического и множества других [128]. Таким образом, наше внимание обращено именно к межкультурному взаимодействию как более общей категории, включающей все формы и виды межкультурных коммуникаций, межкультурного сотрудничества и межкультурных отношений.

С позиций педагогической проблематики межкультурное взаимодействие чаще всего связывают с взаимодействием и общением партнеров, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам и культурам, тем самым подчеркивая его видовую сущность, заключающуюся в термине «межкультурное». При этом, результатом такого взаимодействия является обмен культурными ценностями и культурной информацией, а также взаимное обогащение взаимодействующих культур [46]. Мы полагаем, что данная теоретическая предпосылка является сущностной характеристикой содержания межкультурного взаимодействия, отражающая его видовую социально-педагогическую особенность. В педагогической литературе именно данная видовая характеристика оказывается наименее разработанной, поскольку актуальными для педагогической науки остаются вопросы интеграции самой культуры в процесс взаимодействия, выражающийся в понятии «межкультурная коммуникация». Философское осмысление данных явлений представляют работы М.М. Бахтина, который обосновал сущность человека как уникального мира культуры, взаимодействующего с другими личностями, с другими культурами, который творит себя в процессах такого взаимодействия, воздействуя на других [12]. Данный подход получил свое развитие в концепции В.С. Библера о диалоге культур [18]. Именно диалог культур становится теоретико-методологической основой межкультурного взаимодействия. Понимание сущностной связи культуры и взаимодействия в категории «межкультурное взаимодействие» требует рассмотрения понятия «культура».

Собственно, понятие «культура» является сложным и междисциплинарным: его дефинированию посвящены философские, социологические, психологические, педагогические, культурологические исследования. В большинстве работ, обращающихся к аксиологическому аспекту содержания понятия культуры, его связывают с не менее сложными понятиями, такими как ценности, нормы, идеологемы, творчество; в работах, вскрывающих антропогенный аспект культуры, обращаются к результатам деятельности человека как продукта и как творца культуры в социально-историческом контексте; семиотическое значение культуры определяет ее через набор знаков, символов, информационных кодов. Как видно, все междисциплинарные попытки дать определение культуре как социально-историческому феномену не приводят к пониманию чего-то однозначного. Даже к самому понятию «культура» применяется значительное число различных эпитетов: культура может рассматриваться как этническая, конфессиональная, национальная, профессиональная, сословная, культура эпох, культура стилей, культура территорий и т. д. [79].

По мнению С.А. Новоселова и Е.В. Сергеева, «согласно компетентностной парадигме, выпускники вуза должны обладать не только теоретическими знаниями в своей

профессиональной области, но и быть готовыми к практическому применению знаний в профессиональных ситуациях, на основе сформированных и прошедших общественную апробацию ценностных ориентиров, морально-нравственных норм и социально-культурных установок, а также осознанной мотивации к профессиональной деятельности, общению и поведению.

Таким образом, развитие творческих способностей студентов должно стать компонентой процесса формирования их профессиональной компетентности» [89, с. 244].

Следовательно, можно предположить, что и рассмотрение межкультурного взаимодействия предполагает его многоуровневый и многогранный характер. Так, например, Н.К. Иконникова описывает такие уровни межкультурного взаимодействия, как региональный, межнациональный, глобальный (цивилизационный, национальный, этнический) [55]. Многогранный характер феномена межкультурного взаимодействия оправдывает существование множества вариантов классификации его видов, форм, моделей, выявленных в ходе теоретического анализа литературы (таблица 2).

В данной таблице приводится неполный анализ описанных в литературе типологий и форм межкультурного взаимодействия, однако даже при первом ознакомлении можно обнаружить, что в основу классификации могут быть положены различные основания и различные подходы: антропологический, социально-культурный, культурологический. Кроме того, даже в различных классификациях можно обнаружить расположение предложенных типов и форм в континууме от взаимно положительного влияния до взаимно отрицательного. С точки зрения социокультурного подхода межкультурное взаимодействие в большей степени изучается как собственно взаимодействие между собой различных культур [9]. Следует сказать, что обнаруженные в литературе механизмы аккультурации в рамках данного подхода наиболее проработаны: к ним относятся механизмы ассимиляции, сепарации, маргинализации и интеграции.

Таблица 2

**Различные классификации межкультурного взаимодействия в современной литературе**

Автор (источник)	Классификация
И.С. Следзевский [115]	– интеграция (синтез) в трех вариантах: конвергенция; инкорпорация; ассимиляция; – взаимоизоляция; – перманентный конфликт; – взаимодополнение; – параллелизм в развитии; – активный обмен (диалог)
И.Д. Колесин [67, с. 32]	– диалог – взаимно-положительная форма; – ассимиляция (поглощение) одной культуры другой; – конфронтация – модель взаимного подавления. Выделение трех форм является условно абстрактным, так как не отвечает реальному многообразию явления
В.П. Бранский [26, с. 161]	– непримиримость; – компромисс; – нейтрализация; – конвергенция (синтез) как формы межкультурного взаимодействия определены на основе принципов

Автор (источник)	Классификация
Ф.К. Бок, Л.Г. Ионин [57]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– геттоизация как полная изоляция от проникновения другой культуры;</li> <li>– ассимиляция – полное проникновение в другую культуру при отказе от своей;</li> <li>– культурный обмен как конструктивное взаимодействие и открытость обеих сторон;</li> <li>– частичная ассимиляция – сохранение своей культуры при некоторой инкультурации;</li> <li>– колонизация – насильственное навязывание другой культуры.</li> </ul> <p>Основной акцент в данной классификации сделан в сторону социального взаимодействия при некотором антропологическом акценте</p>
Н.К. Иконникова [55, с. 26-34]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– игнорирование различий между культурами или минимизация различий;</li> <li>– защита собственного культурного превосходства;</li> <li>– принятие существования межкультурных различий;</li> <li>– адаптация к иной культуре;</li> <li>– интеграция и в родную, и в иную культуры.</li> </ul> <p>В данной классификации акцент сделан на культуру как составляющую и определяющую взаимодействие</p>
Я.Г. Шемякин [144]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прямое враждебное противостояние, отторжение чужеродной культуры при любом вынужденном соприкосновении с ней;</li> <li>– симбиоз – вступившие в соприкосновение элементы культуры постепенно переходят друг в друга, что, однако, не означает полного слияния;</li> <li>– синтез – возникновение нового качества в результате взаимодействия культур</li> </ul>
В.М. Дианова [43]	<p>Современными формами межкультурного взаимодействия выделены:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– гибридизация как результат факторов глобализации вследствие размывания, пересечения границ, нарушения этнической идентичности;</li> <li>– метиссаж, наиболее характерный для незападных стран, как результат объединения западных и восточных культурных, общественных, политических ценностей;</li> <li>– транскulturация как результат стирания разграничений в области экономики, финансовых, рыночных, юридических, правовых социальных отношениях; в художественной сфере при размывании границ национальных традиций, жанров и стилей. Таким образом данная типология является формированием транскulturального пространства, представляющего собой взаимодействие разных культур, осуществляемое их носителями.</li> </ul>

С точки зрения социально-антропологического подхода межкультурное взаимодействие в работах Е.С. Григорьевой рассматривается в качестве нескольких моделей. Автор подчеркивает, что к настоящему времени в истории развития человеческой общности были попытки реализации всех выявленных ею моделей. Так, первая модель – «White, Anglo-Saxon, protestant» (WASP) – была реализована в США и соответствовала конкурентному межкультурному взаимодействию, предельным вариантом которого является конфликтное напряжение [39]. Примерами могут служить апартеид (вариант ЮАР) и национально-расовая, культурно-расовая сегрегация, до сих пор имеющая место в сознании отдельных социальных групп. Развитие межкультурного взаимодействия по модели WASP, таким образом, предполагает лоббирование некой «эталонной» культуры и этоса, а само межкультурное взаимодействие сводится к «подтягиванию» других культур к данному эталону. Социальная напряженность в рамках этой модели обусловлена сопротивлением и неприятием навязываемого «эталона». Вторую модель ученые условно назвали «плавильный котел» [142]. Межкультурное взаимодействие по данной модели предполагает физическое слияние любыми

средствами (смешанные браки, миграция) и должно привести к элиминации расовых и национальных отличий, к синтетическому единству всех культур и этносов. По мнению социологов, развитие межкультурного взаимодействия по данной модели действительно является неконфликтным, но при этом теряет оригинальность этнических особенностей, прежде всего языка. Эффективность модели «плавильного котла» характерна для большого скопления людей, например, в мегаполисах, а в сельской местности, напротив, не способствует интеграции и еще больше разделяет культуру города и села, вплоть до непонимания языка [34]. Третья модель отражает тенденцию мультикультурализма, т. е. предполагает возможность «выбора» между равноценными и равнозначными этосами и культурными особенностями в рамках одной более или менее общей культуры [39]. Третья модель отражает принципы и идеи эпохи постмодерна, для которой характерны выражение «недоверия к метанарративам», разрушение устойчивых единых систем ценностей и развитие трансцендентальных иллюзий. Данная модель «провалилась» в европейских странах, но продолжает свои попытки реализации в России. Постмодернистская децентрация данной модели в практическом преломлении несет хаос в социум. В качестве примера внедрения данной модели автор приводит следующий: теоретически понятная и оправданная идея ношения хиджабов в массовых российских школах невозможна в ее практической реализации. Анализируя исторические предпосылки реализации разных моделей, автор подчеркивает основную проблему выбора наиболее эффективной и конструктивной модели межкультурного взаимодействия – нравственно-этическую проблему.

Таким образом, делая вывод на основе представленных в различных научных направлениях форм и моделей межкультурного взаимодействия, полагаем, что реальное межкультурное взаимодействие должно быть основано на гуманистических, нравственных принципах, позволяющих уважать другую культуру, но при этом сохранять и уважать свою. «Общественное сознание» (этос) сегодня значительно отстаёт от «общественного бытия», что тормозит развитие морально-нравственной основы конструктивных взаимоотношений культур в эпоху глобализации [85; 127]. Стремительно глобализирующийся мир требует межкультурного взаимодействия и при этом не оставляет выбора человечеству. Такой формат «межкультурного взаимодействия должен образоваться за счёт расширения гуманитарного горизонта» [126, с. 12]. Актуальность проблемы развития и расширения межкультурного взаимодействия на нравственной, этической, уважающей взаимные позиции основе доказывается и общественно-исторической памятью о не только тяжелых последствиях диктатур, тоталитаризма и всеобщего террора, но и о трагичных последствиях великих утопий об идеальном обществе. Авторы заключают, что на сегодняшний день можно констатировать острую необходимость для современной культуры, носящей постмодернистский характер, в построении адекватной нравственной системы, способной в масштабах глобализующегося мира фундаментально обосновать конструктивное межкультурное взаимодействие.

Н.В. Третьякова и И.Е. Сафронович в своей статье «Проблемы российских преподавателей в работе с иностранными студентами» говорят о том, что «педагог, обучающий иностранных студентов, должен чаще применять свои знания и навыки в области



психологии, так как он призван помочь обучающимся из другой страны адаптироваться в российском обществе, пройти процесс социальной ассимиляции, то есть помочь влиться в коллектив группы, объяснить новые для иностранца нормы и правила поведения, по возможности рассказать об истории, культуре, традициях и обычаях нового социума, новой страны» [129, с. 297].

Несмотря на то, что осмысление и более глубокий анализ типологии межкультурного взаимодействия не входит в задачи данного исследования, на основании проведенного анализа можно сделать вывод о наиболее конструктивных его формах и механизмах. К таковым, исходя из междисциплинарного анализа теоретических идей различных авторов, мы относим следующие: интеграция (синтез), реализуемая механизмами конвергенции, инкорпорации и ассимиляции, и диалог, реализуемый механизмами активного обмена, конвергенции, культурного обмена, взаимоинтеграции разных культур [37].

Для межкультурного взаимодействия интеграция понимается как тип отношений (социальная, культурная, профессиональная), который предупреждает дезинтегративные тенденции, приводит к позитивному развитию всех взаимодействующих сфер (культурной, социальной, экономической, профессиональной и т. п.). Таким образом, интеграция является условием, механизмом, формой, а нередко и результатом процесса межкультурного взаимодействия, что определяет отношения данных категорий как взаимообуславливающие. Остановимся на анализе интеграции и диалога как наиболее конструктивных форм межкультурного взаимодействия (табл. 3).

Таблица 3

**Содержание конструктивных форм межкультурного взаимодействия**

Форма межкультурного взаимодействия	Краткая характеристика механизмов межкультурного взаимодействия
Интеграция-конвергенция	Интеграция по механизму конвергенции понимается как процесс постепенного сближения, схождения, слияния различных культур с возможным образованием единого целого, качественно нового
Интеграция-инкорпорация	Интеграция по механизму инкорпорации предполагает включение одних культур (без особого изменения содержания) в одну общую в качестве субкультур
Интеграция-ассимиляция	Интеграция по механизму ассимиляции предполагает поглощение одной системы другой, более значительной. С точки зрения межкультурного взаимодействия означает усвоение и принятие компонентов одной культуры в совокупную сумму другой
Диалог-взаимодополнение	Диалог как конструктивная форма межкультурного взаимодействия по механизму взаимодополнения предполагает сохранение самобытности и автономии различных аспектов культуры, при этом усвоение и принятие аспектов другой культуры, образуя некий симбиоз. Характерен для профессиональных межкультурных взаимодействий, творческих, экономических
Диалог-параллелизм	Осуществление межкультурного взаимодействия по механизму параллелизма предполагает отсутствие точек пересечения различных культур, что позволяет обеим сохранять свою самобытность и автономность. Возможно, данный механизм не в полной мере следует отнести к взаимодействию

Форма межкультурного взаимодействия	Краткая характеристика механизмов межкультурного взаимодействия
Диалог – активный обмен	Осуществление активного обмена предполагает активность межкультурного взаимодействия на основе взаимного сохранения ценностей. В глобальном смысле можно понимать, как диалог цивилизаций, включающий не только межкультурную коммуникацию, но и процессы межкультурного общения, восприятия друг друга партнерами по диалогу (межкультурная перцепция перцепция) и совместную деятельность как «обмен действиями»

Как видно, в современных исследованиях межкультурного взаимодействия все чаще акцентируется внимание на ценностно-смысловой и нравственно-этической его основе. Адекватность нравственной системы реалиям межкультурного взаимодействия XXI века предполагает, что данная система должна быть интериоризирована индивидуальным сознанием каждого человека в современном поликультурном мире [15]. В условиях расширения межкультурного взаимодействия «интериорная работа по совершенствованию собственного внутреннего мира, по расширению сознания вплоть до принятия идеала Общего Блага в качестве имманентной ценности личности» [85] выступает единственным гарантом этичности глобального межкультурного взаимодействия. Синтетическая (специально организованная) рефлексия и интериоризация нравственных основ и их включение в современные социальные практики позволят осуществить межкультурное взаимодействие в глобальном мире как условие его гармоничного будущего [39].

«Социальный заказ государства, программа подготовки в высших профессиональных образовательных учебных заведениях, социально-экономические реалии требуют особых условий для комплексного педагогического обеспечения практической направленности иноязычной подготовки» [120, с. 225]. Понимание и признание межкультурного взаимодействия как гаранта устойчивости мира формирует особый социальный заказ к системе образования во всем мире по подготовке нового «гражданина мира». В государственной политике в области образования, в том числе в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», подчеркивается необходимость создания благоприятных условий для интеграции образовательной системы Российской Федерации с образовательными системами государств на равноправной и взаимовыгодной основе» [135, с. 11]. Особую роль в новом подходе к образованию играют дисциплины гуманитарного цикла, прежде всего языковые дисциплины. В педагогической науке на сегодняшний день сложилась достаточная теоретико-методологическая база для изучения данного явления.

Действительно, современный студент демонстрирует активную академическую и социальную мобильность: участвует в международных конкурсах, олимпиадах, научных конференциях, проектах, общественных движениях; в свободное время общается с представителями разных культур, путешествует; профессиональные практики могут проходить на международных предприятиях и зарубежных фирмах; студент может проходить стажировку и профессиональные пробы за рубежом и т.д. В таких условиях современная образовательная система должна быть способной обеспечить такую подготовку выпускников к эффективному межкультурному взаимодействию, которая не только позволит им

осуществлять профессиональную деятельность в многонациональных и международных компаниях, обмениваться опытом профессиональной деятельности с зарубежными коллегами, но и обеспечит «ментальную совместимость различных социумов, движение цивилизации все к большей целостности и единству» [148, с. 406].

Кроме того, педагогический ракурс рассмотрения понятия «межкультурное взаимодействие» позволяет раскрыть его социально-педагогический потенциал, где межкультурное взаимодействие может пониматься как условие и как результат социализации личности. Одним из ресурсов, расширяющих пространство социализации, по мнению Е.Н. Мажар, как раз и является межкультурное взаимодействие на уровне личности [80]. В качестве основных составляющих межкультурного взаимодействия как социально-педагогического явления и Т.И. Пашукова включает межкультурную коммуникацию, межкультурные отношения и межкультурные компетенции, подчеркивая социально-педагогический потенциал межкультурного взаимодействия [95, с. 167]. Данная позиция созвучна выявленным и обоснованным в работе теоретическим предпосылкам о структуре межкультурного взаимодействия, которое на основе теоретического анализа включает как объект научного исследования и как социально-культурное явление межкультурную коммуникацию, межкультурную совместную деятельность и межкультурные межличностные отношения. Следует сказать, что о структуре межкультурного взаимодействия в науке также не сложилось единого мнения. В педагогических исследованиях, как правило, структура межкультурного взаимодействия соотносится с его функциями и, следовательно, в зависимости от выбранного исследователем предмета может быть представлена различными компонентами, что вполне оправдано. Как было показано выше, П.Н. Шихирев, обобщая предложенные ранее в науке компоненты в структуре собственно взаимодействия, выделял когнитивный, аффективный и конативный. Следует подчеркнуть, что данные компоненты были выделены в рамках социально-психологического исследования. Поскольку в процесс непосредственного межкультурного взаимодействия вступают субъекты как представители разных культур, то когнитивный, аффективный и конативный компоненты следует рассматривать уже в отношении субъектов межкультурного взаимодействия как компоненты процесса или как показатели готовности субъектов к осуществлению данного процесса. Так же считает и Е.Н. Мажар, которая, признавая продуктивность исследовательских подходов разных авторов, отмечает, что названные в различных исследованиях варианты компонентной структуры межкультурного взаимодействия с позиции подготовки субъектов к его непосредственному осуществлению и достижению желаемого качества позволяют их рассматривать в статусе социально-педагогического явления [80].

Таким образом было обосновано содержание понятия межкультурного профессионального взаимодействия как социально-педагогического явления и как целевого ориентира профессионального образования; даны его сущностные характеристики; доказано его значение в современном глобализирующемся мире; разработана структура и доказан его интегрированный характер, что оправдывает применение интегрированного подхода в данном исследовании.

Под межкультурным профессиональным взаимодействием в исследовании понимается совместная профессиональная деятельность специалистов общей или близких профессиональных областей, осуществляющих межкультурную коммуникацию для решения профессиональных задач, формирующих и развивающих межкультурные межличностные отношения.

Как было обосновано выше, практическая реализация межкультурного профессионального взаимодействия проявляется в равноправном сосуществовании различных культур, в возможности создания общих форм культурного самовыражения механизмами наиболее продуктивных форм – интеграции и диалога при взаимном уважении [71].

Специально организованная подготовка будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию отвечает актуальности социально-педагогической проблемы, меняющимся требованиям современного рынка труда под влиянием интеграционных мировых процессов. По мнению Л.П. Костиковой, «межкультурная компетенция, несомненно, является интегральной характеристикой выпускника вуза» [72, с. 138]. Современный выпускник в своей готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию должен не только обладать интегрированной профессиональной компетентностью в области иностранного языка и профессиональной деятельности, но и демонстрировать культуру общения, культуру поведения, этическую и нравственную культуру, демонстрировать высокий уровень социализации.

## **1.2. Теоретические положения и принципы интегрированного подхода в профессиональной подготовке студентов лингвистических направлений к межкультурному взаимодействию**

Понятие «интеграция» в последнее время является широко используемым понятием в педагогической литературе. Так, в публикациях можно встретить интегрированные и интегративные курсы, интегрированное обучение, интегрированный урок, интеграцию содержания, интегрированные методы. Исчерпывающего содержания данного понятия, вместе с тем, педагогическая справочная литература не дает, что позволяет поставить задачу его уточнения в контексте настоящего исследования.

Общетеоретические аспекты процессов интеграции в образовании рассматривались многими учеными. В работах В.В. Краевского [13], А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной определялись направления интеграции педагогики с другими науками; процессы интеграции в образовании, детерминирующие развитие педагогической науки и новых ее функций в развивающемся обществе исследовали Б.С. Гершунский [35], З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, Н.К. Чапаев [140]; интеграционные процессы российского образовательного пространства в мировое образовательное пространство рассматривали А.И. Гретченко [38], Б.Л. Вульфсон [33], И.Г. Тимошенко, Т.С. Кашлачева, А.П. Лиферов [76]. Интеграция в более широком ее

педагогическом понимании, как процесс совместного преодоления общемирового образовательного кризиса, рассмотрена в трудах М.С. Ашиловой, В.И. Паршикова, Т.А. Рубанцовой, В.И. Панарина. Для собственно образовательного пространства проблема интегрированного влияния различных факторов и тенденций, сосуществующих традиций и инновационных явлений освещается в работах Р.Н. Авербуха [1], М.А. Гусакова, Е.М. Рогова.

Интеграционные процессы, непосредственно обуславливающие становление и развитие нового открытого образовательного пространства, также достаточно широко представлены в педагогической литературе:

– проблему интеграции содержания образования изучали Nathan Glazer и В.С. Леднев [152];

– интегрирующее воспитательное воздействие выступало предметом исследования Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Ю.С. Тюнникова [132];

– интеграция как дидактический принцип педагогического процесса основательно разработана в трудах А.Я. Данилюка [42];

– интеграция учебных предметов как повышение эффективности учебно-воспитательного процесса (Ю.И. Дик, Р.Д. Lange, А.А. Пинский, В.В. Усанов) [44; 63; 153];

– междисциплинарная интеграция предметов естественно-научного цикла (С.А. Сергеенок);

– интеграция специальных понятий (Н.Е. Кузнецова);

– интеграция профессионально-технических и естественнонаучных дисциплин как ведущих факторов естественно-научного и технического образования (Р. Batholmeus, В.С. Безрукова, V. Lindberg, A. Hutton) [14; 150];

– достаточно широко в педагогической научной литературе раскрыт вопрос интеграции как установления внутрипредметных и межпредметных связей в образовательном процессе, в результате которого проектируются интегрированные курсы, блоки и модули (Н.М. Белянкова, И.Б. Богатова, А. Игнатова, В.Н. Максимова) [81; 100];

– интерес в контексте проблемы исследования представляют работы А.А. Саламатова, Е.А. Соколкова, изучающих процесс интеграции двух типов научного знания (естественно-научного и гуманитарного; иноязычного) [111; 116];

– интеграции подходов к образованию и развитию обучающихся, в частности экологического, регионального и полихудожественного (поликультурного), посвящены работы Е.В. Аликиной, Л.Г. Савенковой, Б.П. Юсова [146];

– в работах Л.С. Волковой, Л.Г. Дмитриева, Н.Н. Малофеева, Л.М. Кобриной и других нашло отражение активное исследование процессов интеграции в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающее психологическую поддержку и специализированную коррекционную помощь [45];

– Ю.А. Горячев, В.Ф. Захаров, Л.Е. Курнешова занимались социокультурной интеграцией детей из семей мигрантов.

Возможности интегрированного подхода в общем среднем и высшем профессиональном образовании исследованы Д.А. Артемьевой, М.Н. Берулава [11], И.Г.

Еременко, Е.В. Бондаревской [22]. Интеграцию содержания в профессиональном техническом образовании изучала Е.С. Беляева.

Теоретико-методологическое значение интеграции в педагогической науке представлено не так широко, но имеет определенные теоретические предпосылки. Так, в работах М.С. Пак рассматриваются аспекты методологии, теории и методики интегрированного подхода применительно к химическому образованию [92]. Интеграция по В.Н. Максимовой обосновывается как принцип и тенденцию развития общего образования [50].

Таким образом, анализ источников позволяет заключить, что содержание понятия «интеграция» в современном научном дискурсе интерпретируется достаточно вариативно. В самом широком смысле под интеграцией (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) в большинстве справочных источников понимается фрагмент, грань общего процесса развития, которое связано с объединением в единое целое, общее отдельных ранее элементов и частей. Интеграция может происходить как в уже существующей системе (за счет чего повышается ее целостность и организованность, что отражает синергетический эффект интегрированной системы), так и при возникновении из ранее не связанных между собой частей совершенно новой системы. Интеграция (от лат. *integer* – цельный, полный, ненарушенный) – есть действие или процесс, в результате которого происходит соединение, восстановление целостности и единства, объединение [144].

На основе анализа междисциплинарных теоретических источников можно выделить следующие определения понятия интеграции:

- интеграция – система связанных дисциплин;
- интеграция – процесс объединения элементов в большую органическую целостность;
- интеграция – процесс объединения и сближения наук как реализация принципа межпредметных связей для качественно нового уровня образования;
- интеграция – форма организации содержания обучения на основе единства законов природы для целостного восприятия окружающего мира субъектом образования.

Если в справочной литературе понятие «интеграция» означает объединение, то, следовательно, глагол «интегрировать» также следует понимать, как «объединять». Сущностное содержание данного понятия, отражающее соединение, восстановление с появлением неких новых качеств, обусловило его прикладное значение для широкого применения в различных научных сферах (табл. 4).

Таблица 4

**Содержание понятия «интеграция» в различных научных областях**

Научное направление	Содержание понятия «интеграция»
Социальная интеграция	Отражает тенденцию к упорядочению социальных отношений различных сфер (организаций, государств, групп и даже межгосударственную социальную интеграцию). Социальная интеграция означает согласованность, скоординированность действий разных социальных систем, что обеспечит им единство, целостность, устойчивость и динамическую стабильность

Научное направление	Содержание понятия «интеграция»
Социокультурная интеграция	Процесс, выражающий сближение и объединение в единое целое экономических, социальных, культурных, политических, общественных, религиозных и других ресурсов социальных структур, партий, движений, организаций, этносов, народов, стран. Данный процесс происходит сегодня на региональном, государственном, глобальном уровнях как результат интернационализации жизни стран и народов
Физиологическая интеграция	Процесс функционального объединения различных органов, тканей, обеспечивающих в своем единстве взаимодействие целого организма
Историческая интеграция	Процесс сохранения различными группами культурной индивидуальности при их объединении в единое целостное общество на каких-либо основаниях межкультурного взаимодействия
Образовательная интеграция	Ведущий принцип образовательной системы, отражающий стирание границ между разными научными направлениями, что обеспечивает рост количества знаний и качества образования (В.И. Вернадский). Образовательная интеграция способствует формированию системной картины знания. В образовании имеет место интеграция содержания, методов, подходов, приемов, технологий, собственно процесса и т. д. Также следует выделить интеграцию образовательного пространства на уровне организаций, территориального принципа, мирового образовательного пространства
Образовательная интеграция (инклюзия)	Одно из современных пониманий интеграции в образовании связано с процессами и принципами инклюзии, когда образование предоставляет возможность реализации данного права для всех граждан; также можно понимать, как право на выбор места, способа и языка обучения для всех граждан; право на образование для граждан с особыми образовательными потребностями и с особыми физическими способностями; создание условий для предоставления любых образовательных услуг

Теоретический анализ содержания понятия «интеграция» позволяет сделать вывод о том, что данным понятием можно выражать состояние связанных между собой отдельных частей и функций в единое целое, в результате чего появляются некоторые новые качества; процесс объединения самостоятельных частей и функций в единую систему; результат процессов, оценивающийся приращением нового качества [117]. Иными словами, для обоснования интегрированного подхода как методологического ориентира исследования принципиальное значение имеют выявленные сущностные характеристики интеграции как состояния, процесса и результата.

Следует отметить, что большинство педагогических интерпретаций отражают сущностную особенность интеграции как процесса, органично связанного с образовательным процессом. Систематизируя различные определения педагогической интеграции выбор определения данного понятия зависит от разных оснований:

- педагогическая интеграция разделов, этапов, дающая новый монообъект с новой структурой и функциями;
- педагогическая интеграция целей, принципов, содержания, форм образования как новая система, интенсифицирующая подготовку обучающихся;
- педагогическая интеграция как укрупнение образовательных единиц (компонентов) образовательного процесса [14].

Изучение философских источников приводит к пониманию связи интегрированного подхода с системным подходом. Поскольку идея взаимодействия элементов и интеграции их

в целом является ведущей идеей системы, постольку системный подход в определенном смысле можно воспринимать, как методологическое средство изучения интеграции: интегрированных объектов, интегрального взаимодействия, интегральных зависимостей. В своих работах Б.М. Кедров [66], анализируя проблемы интеграции научного знания, выделял основные типы интеграционных процессов: цементация, фундаментализация и стержнизация. В дальнейшем данное направление продуктивно развивал М.А. Терентий, который выделил следующие типы интеграции в образовании: концепцию, корреляцию, интеграцию.

На этапе концепции, по мнению ученого, происходит «фундаментализация интегрированного содержания; на этапе корреляции – универсализация и профессионализация интегрированного содержания; на этапе интеграции происходит универсализация научно-практических знаний» [125]. Опираясь на работы Б.М. Кедрова в области интеграции, в своих исследованиях Б.П. Юсупов подтвердил взаимосвязь в науке процессов интеграции с дифференциацией [66]. В работах А.Я. Данилюка интеграция в образовании понимается достаточно широко, с позиции процесса образования: «как усвоение знаний, рождение понятий, личностных и культурных смыслов в процессе перевода сообщения с одного языка на другой» [42, с. 232]. В этом определении ученым раскрыта целевая характеристика интеграционного образовательного процесса, которая заключается в соединении разных текстов в сознании обучающегося, что приводит к формированию одновременно с разных сторон новых ментальных смыслообразующих и понятийных структур. Обозначенная данными учеными суть интеграции в образовании, подчеркивает глубинную связь образования с культурой, отражающую общие процессы интеграции в мире.

На сегодняшний день по параметру взаимоотношения целого с частью все интеграционные подходы в педагогике следует разделить на три группы: «целое равно сумме своих частей», «целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих», «часть больше целого» [102].

В первую группу, авторами отнесена «мероприятийная» педагогика (качество воспитания обучающихся определяется количеством воспитательных воздействий); программированное обучение (результат определяется суммой шагов, этапов) и блочно-модульное обучение (совокупное целое состоит из суммы блоков, модулей), что отражает суммативно-механистический взгляд на взаимоотношения целого и его частей.

Вторая группа, реализующая интегрированный подход по типу «целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих», может быть иллюстрирована концепцией А.С. Макаренко и теорией системогенеза В.Д. Шадрикова.

Третья группа педагогической интеграции по типу «часть больше целого» может быть представлена проблемным обучением (решение одной проблемной ситуации охватывает значительный пласт интегрированных знаний). «Одно мгновение «инсайта» может иметь куда большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или два часа лекции» [102, с. 11]. В педагогической системе учителя-словесника Е.Н. Ильина так же просматриваются элементы данного типа, интегрированного (многомерного, полифонического) подхода [56].



Таким образом, можно выделить технологические положения реализации интегрированного подхода в образовании, как-то:

- интеграция кооперируемыми частями;
- интеграция целым и отдельными частями;
- интеграция целым и совокупностью частей;
- интеграция целым, частями и вновь образуемой органической целостностью.

Именно взаимоотношения целого и его частей при анализе феномена интеграции подчеркивает сущностную связь интеграции с дифференциацией. Поскольку оба процесса являются взаимообусловленными, в организации образовательного процесса в рамках интегрированного подхода его участникам необходимо осознавать способ (механизмы) интеграции, автономность и границы интегрируемых элементов, фиксацию новых возникающих свойств интегрированной системы. Таким образом, анализ теоретических источников позволяет под интеграцией понимать системное образование (состояние), характеризующееся интегративным целым, включающим совокупность процессуальных и результирующих составляющих интеграции; интеграцию как процесс и интеграцию как результат.

Для дальнейшего рассуждения согласимся с Е.Н. Пузанковой и Н.В. Бочковой, подчеркивающими некоторую семантическую путаницу в педагогике относительно понятий «интегрированность» и «интегративность», «интегрированный» и «интегративный» и их смешение в педагогических публикациях. Если следовать логике феноменологии, принятой в других науках, то интеграция сущностно отражает объединение каких-либо частей, элементов в целое. Впервые в педагогике понятие педагогической интеграции было дано И.Д. Зверевым и В.Н. Максимовой: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [50, с. 11]. На наш взгляд, имеющие место в педагогике того времени определения не отражают тех взглядов, которые могут служить теоретико-методологическими основаниями интегрированного подхода в контексте предпринятого исследования. Так, для педагогики простого механического объединения элементов в целое, даже если это целое будет обладать новыми качествами, недостаточно, поскольку суть процесса должна привести к ожидаемому, педагогически целесообразному результату.

Таким образом, педагогическую интеграцию не стоит понимать, как простое объединение частей в целое. Это система, ведущая к количественным и качественным изменениям, следовательно, она должна иметь различные уровни. Научное осмысление интеграционных процессов в образовательном пространстве приводит к различным основаниям систематизации видов интеграции, к выделению ее уровней и других дескрипторов теоретического анализа изучаемого педагогического явления.

Например, по вопросу определения степени сложности интеграционных процессов ученые предлагают выделять уровни. Так, В.П. Аберган описывает три уровня интеграции в педагогике (межпредметная интеграция; дидактический синтез; целостность образовательного процесса); Ю.С. Тюнников выделяет низкий уровень (интеграция на уровне содержания), средний (интеграция на уровне компонентов образовательного процесса) и высокий (интеграция как синтез целостного новообразования) [132]; И. Коложвари, Л. Сеченикова предлагают четыре уровня (интеграция как объединение нескольких дисциплин в рамках интегрированного курса): интеграция только понятийно-информационной основы учебных предметов, интеграция на основе сравнительно-обобщающего материала, интеграция в самостоятельной работе по сопоставлению фактов, явлений, установлению закономерностей [68]; Т.Г. Браже выделяет два уровня (внутрипредметную и межпредметную интеграцию) [25]; С.Г. Шпилева – три уровня (внутрипредметную, межпредметную и внепредметную интеграцию). Очевидно, что выделение уровней интеграции происходит на разных основаниях: систематизация может описывать интеграцию внешних образовательных условий, организацию интегрированного образовательного процесса или интеграцию деятельности субъекта образования. Следовательно, педагогическая интеграция может рассматриваться на тематическом уровне, когда несколько учебных предметов (образовательных дисциплин) раскрывают содержание одной темы. На данном уровне происходит согласование понятий, явлений, раскрытие сути изучаемого объекта. Проблемная интеграция предполагает решение проблемы интегрированными знаниями из разных областей. Концептуальная интеграция заключается в интеграции средств, методов различных учебных дисциплин (например, химическое объяснение физических явлений, исторические и географические предпосылки литературного произведения). Теоретическая интеграция заключается в философской интерпретации взаимопроникающих теорий для объяснения изучаемого объекта, явления.

Теоретический анализ и осмысление научной литературы показывает, что проблема интеграции изучается на всех уровнях методологии, что подтверждает общенаучное значение данной категории. Так, на философском уровне определяются сущность, природа интеграции, общие закономерности интеграционных процессов в различных сферах жизнедеятельности человека; на общенаучном уровне разрабатываются новые научные направления, методы, подходы к изучаемому явлению, синтезируется новое научное знание; на частнонаучном уровне научное знание об интеграции экстраполируется в конкретную научную область. В результате в педагогике как частной науке интеграция представляется как общенаучная категория, изучаемая в зависимости от выбранных параметров исследования, отражающая все стороны интеграции образования, как-то: интегрированное обучение (через интеграцию содержания, форм, методов); интегративные функции образования (расширением функций образования); интегрированные технологии.

Интеграция в отечественном образовательном пространстве и в педагогической науке как процесс и как термин стала употребляться с 80-х годов прошлого века и чаще всего выражала высший уровень межпредметных связей. На фоне данной инновации в

педагогической практике стали активно разрабатываться технологии реализации данного принципа. В педагогической литературе до настоящего времени выделяют три основных периода развития интеграционных процессов в образовании. Первый период относят к 20-м годам XX века, в которые активно решают проблему комплексного обучения на межпредметной основе в трудовых школах. Второй период, связанный с 50-70-ми годами прошлого века, ознаменован интеграцией межпредметного содержания. Третий период интеграции в образовании приходится на 80-90-е годы XX века и связан с разработкой и освоением интегрированных методов и технологий в обучении.

С началом нашего века связывают начало четвертого этапа – интеграцию подходов в образовании (к обучению, воспитанию, развитию). Как становится очевидным, интеграция в образовании – сложное, многогранное, комплексное явление, изучение которого может осуществляться в различных направлениях в зависимости от предмета исследования.

На современном этапе под влиянием интеграционных процессов, прослеживающихся во всех сферах жизнедеятельности человека, в педагогике появилось понимание того, что современный образовательный процесс должен базироваться на новой образовательной парадигме, способной обеспечить новый образовательный результат. Данное понимание новых подходов и нового образовательного результата особенно остро стоит в высшей школе, суть которой заключается в принципиально новой цели профессиональной подготовки специалиста. Современный специалист, освоивший научную картину мира, овладевший современными методами научного познания, должен демонстрировать успешную социализацию в интегрирующемся обществе, успешную адаптацию на рынке труда, гармоничное личностное развитие и социально-культурную личностную идентификацию в интегрированном поликультурном обществе, в том числе в информационной, открытой, глобализирующейся культуре, быстро реагировать на социальные, профессиональные, технологические, культурные изменения на фоне стройной системы сформированных профессиональных компетенций.

Поскольку целевой установкой организации интегрированного образования является интенсификация образовательного процесса, постольку обращение к интегрированному подходу в профессиональной подготовке, требует внимания к психологической составляющей субъекта образования. В педагогической психологии обосновано, что любые попытки интенсификации образовательного процесса детерминируют умственную активность обучающихся, следовательно, интегрированное обучение имеет психофизиологические основы. В отечественной педагогической психологии психофизиологическое обоснование механизма овладения знаниями и процесса их интеграции как научного направления представлено положениями теории поэтапного формирования умственных действий и теории ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности. В рамках теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызина понимает интеграцию знаний как механизм последовательно совершаемых обучаемым умственных действий (внутренняя речь как акт мысли, внешнеречевая деятельность, внешняя речь про себя, с объектом в материальном виде), которые обучаемый последовательно совершает, в результате чего новые

знания переходят во внутренний план, интегрируясь с уже имеющимся опытом, и становятся достоянием сознания учащегося [122]. Психологический механизм интегрированного синтеза знаний данная теория не объясняет. Данный механизм находим в психофизиологической теории ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности, разработанной Ю.А. Самариным [112]. В рамках данной теории объяснение ассоциативного мышления опирается на положение о том, что любое знание есть ассоциация, система знаний есть сумма ассоциаций. Учитывая, что ассоциация переводится с латинского как соединение, следует понимать, что интеграция знаний осуществляется по психологическому механизму ассоциации новых знаний с уже имеющимися. Каждое следующее знание интериоризируется по принципу ассоциации с имеющейся системой знаний: локальными, частносистемными, внутрисистемными и межсистемными ассоциациями. К локальным относятся простейшие связи в пределах известного факта; частносистемные опираются на сравнение с имеющимися, полученными ранее, знаниями. Следовательно, интегрированные связи между различными знаниями обусловлены аналитико-синтетической деятельностью обучающихся. Более высокий уровень ассоциаций (межпредметные, межсистемные) позволяет интегрировать знания из разных областей в отношении изучаемого объекта. Теория Ю.А. Самарина служит психологической основой интегрированного обучения.

Таким образом, следует заключить, что в современном психолого-педагогическом научном знании накоплен значительный опыт анализа и педагогической интерпретации интегрированного образования, что позволяет определить его основные принципы:

– принцип единства интеграции и дифференциации. Данный принцип лежит в основе проектирования любой образовательной системы. Дифференциация образования отражает наличие и существование разных видов, уровней, частей, других элементов образовательной системы. Интеграция отражает преемственность, переход количества в качество, связь и взаимообусловленность элементов. Единство интеграции и дифференциации обуславливает устойчивость самой системы образования. Преобладание одной из тенденций ведет к разрушению, деструктуризации, дестабилизации всей системы. К примеру, интенсивная дифференциация в последние десятилетия российской образовательной системы, когда появилось достаточное количество новых форм, уровней образования, привела к общему кризису образования, поскольку процессы интеграции стали запаздывать за дифференциацией. В рамках историко-логического осмысления стоит заметить, что система образования исторически «пульсирует» в континууме «дифференциация – интеграция», усиление дифференциации сменяется усилением интеграции и наоборот;

– принцип природосообразности интегрированного образования отражает целесообразность организации образования в согласии с природными нормами и законами развития обучающихся;

– принцип культуросообразности интегрированного образования характеризует отношение образования к его культурному окружению. Принцип культуросообразности позволяет осуществлять образование в интеграции культур современного этапа, при этом решать задачу культурной идентификации личности обучающегося в поликультурном

пространстве, формировать теоретические гуманитарные понятия и культурные личностные смыслы, чем обеспечит реализацию гуманитарного образования на качественно новом уровне. Культуросообразный характер современного интегрированного образования означает, в том числе, и развитие межкультурной интеграции, развитие межкультурной компетенции обучающихся;

– принцип антропоцентрического характера интегрированного образования определяет положение обучающихся и обучающихся в интегральной образовательной системе. Согласно данному принципу, обучающийся занимает центральное положение в системе образования как смысл интеграции знаний и как активный субъект формирования и развития собственного интегрированного опыта;

– принцип контекстности интегрированного образования в русле теории А.А. Вербицкого [30]. Соблюдение принципа контекстности в интеграции иноязычного и профессионального образования в процессе подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию имеет определяющее значение для предпринятого исследования [29]. Именно интеграция внутреннего (межпредметного) и внешнего (социального и профессионального) компонентов профессионального образования есть суть интегрированного образования и обеспечивает достижение цели. По мнению Е.Ю. Варламовой, необходимо реализовать неременную связь иностранного языка с профессиональными знаниями на всех уровнях интеграции: содержательном, технологическом, речеповеденческом, социокультурном;

– принцип комплексности в организации интегрированного образования позволяет минимизировать разрыв между различными компонентами образовательного процесса, обеспечить преемственность и последовательность формирования компетентностей в профессиональном образовании, которые становятся необходимыми, взаимосвязанными и взаимообусловленными будущей профессиональной деятельностью [28].

Рассматривая в качестве объекта исследования процесс профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений и определяя ведущим подходом при подготовке обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию интегрированный подход, мы останавливаемся именно на понятии «интегрированный подход» как наиболее приемлемой дефиниции для педагогической науки. В педагогической научной литературе данное понятие доминирует, хотя в отдельных исследованиях применяют понятие «интеграционный подход». Основной теоретической посылкой выбора термина послужили результаты анализа определений педагогической интеграции, подчеркивающие значимость не только процессной характеристики изучаемого педагогического явления, но и результативной, и психологически-личностной.

Интегрированный подход в образовании включает сущностные характеристики интеграции как состояния, процесса и результата и понимается не просто как механическое объединение элементов в целое, даже если это целое будет обладать новыми качествами, а как система, которая ведет к количественным и качественным изменениям и, следовательно, должна иметь различные уровни.

В совокупности изученных определений интеграции и в обосновании интегрированного подхода в настоящем исследовании мы выделяем

– интеграцию в узком смысле, как интеграцию тем, курсов, блоков, модулей, методов обучения на уровне междисциплинарного и межпредметного характера;

– интеграцию в широком смысле, как целостный полисемантический процесс в образовании, обусловленный и детерминируемый социокультурной глобальной интеграцией.

Современное представление об интеграции образования, активно разрабатываемое в отечественной педагогической науке, значительно изменилось. Современное прочтение интеграции означает «путь, позволяющий выявлять и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем; средство построения педагогических моделей; путь, ведущий образовательную систему к целостности; путь, позволяющий раскрыть закономерности педагогических явлений, процессов; путь к целостному, комплексному исследованию педагогических явлений и феноменов» [98, с. 78]. Именно данное толкование раскрывает сущностное содержание интегрированного подхода. Подчеркивая неизбежность глубоких интегративных процессов в современном мире и их активное влияние на интеграционные процессы в образовании, можно заключить, что именно на интегративной основе должно строиться современное образование, в том числе и профессиональное. Это позволяет вводить человека в новый мир и поможет его освоить [65].

Таким образом, выбор типа, механизма, структуры необходимой педагогической интеграции определяют те педагогические цели и задачи, которые поставлены в исследовании, и ожидаемые прогнозируемые результаты как новые интегративные качества. В рамках данного исследования наиболее продуктивной идеей представляется понимание интегрированного подхода как методологического ориентира исследования с принципиальными сущностными характеристиками интеграции как состояния, процесса и результата. Предпринятое исследование опирается на имеющийся в науке опыт осуществления интеграции в образовательном процессе и в теоретическом плане посвящено попытке реализации интегрированного подхода в подготовке студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию; в практическом плане – интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, что должно обеспечить студентам нелингвистических направлений готовность к межкультурному взаимодействию как результат процесса интеграции. При этом, проектируя в рамках исследования интегрированный образовательный процесс подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию, мы предполагаем осуществление интеграции различных компонентов образовательного процесса вуза, но прежде всего – интеграцию иноязычной и профессиональной подготовки. Данное научное направление исследования также имеет определенную теоретико-методологическую и эмпирическую базу. Исследуя интегративно-междисциплинарный характер профессиональной деятельности, можно сделать вывод о том, о том, что с позиции обеспечения адекватной траектории профессионального становления будущего специалиста и формирования профессиональной культуры взаимосвязь, преемственность и интеграция специальных, естественнонаучных и

гуманитарных дисциплин с общетехническими дисциплинами признаются наиболее перспективными [101]. Изучая вопросы интеграции иноязычной и общепрофессиональной подготовки обучающихся неязыкового вуза, под интеграцией можно понимать «процесс, способствующий усвоению общетехнических и языковых знаний как системы и одновременно как элемента инженерной подготовки, направленный на формирование инженерной культуры студентов технического вуза» [2, с. 59].

Вопросы иноязычной подготовки специалистов с точки зрения интеграции с общим профессиональным образованием, механизмы интеграции иноязычной и профессиональной подготовки рассматриваются в работах многих отечественных ученых, что создает определенные теоретико-методологические предпосылки для настоящего исследования. Так, в педагогической науке предприняты попытки исследования интеграции иноязычной и профессиональной подготовки учителей; государственных служащих; юристов; экономистов и менеджеров; инженеров.

В результате проведенных исследований на сегодняшний день в педагогической науке обоснованы сущность, структура, содержание интеграционных процессов в профессиональной и иноязычной подготовке специалистов в высшей школе; определены билингвальные составляющие в структуре профессиональной компетенции; доказаны преимущества интегрированного обучения в части формирования системности знаний, усиления мировоззренческих позиций, эффективности формирования убеждений, общекультурных и профессиональных компетенций. Одна из идей, которая по праву может выступать одной из заслуживающих того, чтобы стать национальной – это идея интеграции в образовании, являющаяся средством интеграции в обществе [61].

Таким образом, современное образовательное пространство, охваченное интеграционными процессами, стремится к внутренней интеграции, вызванной актуальной потребностью повышения качества образования. Профессиональное образовательное пространство в условиях интеграционных процессов окружающей действительности и внутренних, образовательных тенденций стремится соответствовать новым вызовам и требованиям времени, общества, рынка труда. Решая задачи настоящего исследования, необходимо определить и обосновать виды, уровни интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов, механизмы интеграции иноязычной и профессиональной подготовки и выявить социально-педагогические условия эффективности данной подготовки [5]. Современный уровень иноязычной подготовки студента нелингвистических направлений должен качественно отличаться, он уже не может быть достигнут без учета профессиональной подготовки, поскольку только коммуникативного компонента иноязычной подготовки современному специалисту сегодня недостаточно. Современный специалист, готовый к межкультурному профессиональному взаимодействию, должен владеть не только иноязычной компетенцией, но и речеповеденческими стратегиями [77]. «Обучение языку в духе традиционной «профессиональной направленности» не достигает ожидаемой цели, уровень профессиональной иноязычной компетентности выпускников продолжает оставаться весьма невысоким, а на рынке труда ощущается острый

дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессиональной деятельности» [8]. Парадокс современной ситуации на рынке труда в условиях интеграционных процессов заключается в том, что именно «специалисты-выпускники неязыковых специальностей в первую очередь задействованы в интенсивном международном профессиональном и деловом взаимодействии и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему» [17]. По мнению многих педагогов, в процессе обучения иностранному языку многие студенты не видят практических перспектив нового знания, что затрудняет формирования соответствующих компетенций. Кроме того, к сожалению, в реальности профессиональному компоненту языкового образования в российских лингвистических вузах до сих пор отводится второстепенное место. Данное положение имеет определенные объективные причины. Так, во-первых, в качестве образовательной дисциплины иностранный язык изучается на первых курсах, тогда, как профессиональные дисциплины преподаются на более поздних курсах; во-вторых, большая часть преподавателей иностранного языка в вузе не владеют специальными, профессиональными знаниями, имея гуманитарную подготовку. Таким образом, применение интегрированного подхода в подготовке студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию требует построения образовательной системы обучения иностранному языку в интеграции не только с профессиональной подготовкой, но и с учетом социокультурного контекста интеграционных процессов современности. Кроме того, определенная доля «беспредметности» иностранного языка как образовательной дисциплины позволяет наполнять необходимым профессиональным содержанием, оставляя за дисциплиной право стать интегрирующим средством подготовки выпускника к межкультурному взаимодействию в поле профессиональной деятельности. Данные заключения определили содержательную интеграцию профессиональной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Выявленные и обоснованные формы и механизмы межкультурного профессионального взаимодействия могут быть положены в основу технологической интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов к межкультурному взаимодействию.

Доказанная социально-педагогическая значимость межкультурного профессионального взаимодействия в интеграционных процессах современного мира; влияние интеграционных процессов на образовательное и профессиональное пространство; высокая социализирующая роль готовности выпускников к межкультурному профессиональному взаимодействию обусловили рассмотрение социально-личностной интеграции иноязычной и профессиональной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Таким образом, теоретический анализ интегрированного подхода к подготовке студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию обусловил выбор видов интеграции в образовательном процессе: содержательную, технологическую и социально-личностную.



Согласно предложенным в литературе уровням интеграции, в данном педагогическом исследовании мы обращаемся к внутрисистемной (в системе иноязычной подготовки), межсистемной (интеграции профессиональной и иноязычной) и надсистемной (интеграции профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов и социального ресурса).

### **1.3. Модель профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции**

Анализ социальных и философских идей относительно актуальности феномена межкультурного взаимодействия на современном этапе позволяет проецировать теоретические выводы в область теории профессиональной подготовки будущих специалистов. К таким теоретическим социально-философским предпосылкам реализации подготовки специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию следует отнести:

– во-первых, развитие понимания и интериоризация обучающимися сущностной значимости общечеловеческих ценностей обеспечивает становление у них нравственной основы межкультурного профессионального взаимодействия в современном поликультурном мире;

– во-вторых, образовательный процесс профессиональной подготовки обладает очевидным потенциалом для подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию вследствие иноязычной и профессиональной интеграции;

– в-третьих, очевидный интеграционный характер феномена межкультурного профессионального взаимодействия определяет выбор интегрированного подхода в качестве методологической основы к подготовке обучающихся на нелингвистических направлениях в процессе иноязычного и профессионального образования.

Создание на территории Российской Федерации предприятий, вовлеченных в международную технологическую, промышленную и экономическую деятельность, безусловно, выдвинуло новые требования к уровню профессиональной подготовки выпускников. Успех функционирования предприятий данного класса напрямую зависит от способности специалистов к иноязычной коммуникации как их целостной профессиональной компетентности [77]. Задача актуализации иноязычной подготовки в нелингвистическом вузе обусловлена не столько потребностью новых международных организаций в осуществлении конструктивного международного профессионального диалога в новых условиях открытого социально-экономического пространства, сколько потенциальными возможностями использования мировых информационных баз отечественными специалистами.

Повысить адаптивность в условиях многофункциональной профессиональной деятельности позволит решение новых задач иноязычной подготовки современных специалистов, а так же обеспечит обучающимся достаточную степень восприимчивости к

общественным и социальным переменам и психологической устойчивости [77]. В новых социально-экономических условиях в задачи иноязычной подготовки специалистов лингвистических направлений, можно включить овладение тактиками профессиональной деятельности в многоязычной среде; овладение речеповеденческими стратегиями; развитие способности к иноязычному общению как средству самовыражения и самореализации. Данная позиция отражает практическую актуальность категории языкового образования как интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста.

«Исходя из того, что иностранные языки стали инструментом коммуникации представителей различных этнокультур, языковая подготовка становится неотъемлемой частью современного профессионального образования» [32, с. 58].

В отечественной педагогике в неязыковой образовательной среде достаточно разработаны вопросы теории и методики обучения иностранному языку [10]. Проанализировав фундаментальные исследования в области повышения эффективности языковой подготовки в высшей школе можно выделить следующие задачи:

- создание условий для освоения обучающимися иноязычной культуры (Е.И. Пассов);
- развитие способности обучающихся к эффективному выполнению коммуникативных функций в различных ситуациях иноязычного общения (Т.Н. Астафурова);
- формирование способности к осуществлению общения в чужой лингвоэтнокультуре и познанию этой культуры (Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим);
- воспитание гражданина, знающего свои права и обязанности в поликультурном взаимодействии (О.Г. Поляков);
- формирование знаний об особенностях национального менталитета иноязычных коммуникантов, о специфике их эмоционального склада, национально-специфических особенностях и характере в поликультурном общении (С.Г. Тер-Минасова).

Современным проблемам в области формирования иноязычной компетентности в совокупности с профессиональными компетентностями посвящены работы многих отечественных ученых [19]. Исследователи подчеркивают необходимость и возможность реализации новых подходов к иноязычной подготовке специалистов в высшей школе, органично связанной с профессиональной подготовкой в условиях открытого социокультурного и экономического пространства, развития и расширения межкультурных аспектов профессионального взаимодействия [105].

Между тем анализ диссертационных исследований по проблеме профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов позволил выделить ряд препятствий, а именно:

- отсутствие общей системы историко-культурных, ментальных, средовых, дидактических теоретических представлений о языковом становлении специалиста;
- отсутствие единой методологии моделирования профессиональной языковой среды в высшем образовании;
- стереотипное понимание дисциплины «Иностранный язык» как общекультурной, прикладной, «беспредметной»;

– слабое профессиональное наполнение содержания дисциплины ввиду несогласованности разных предметных областей (недостаточное понимание профессиональных задач и содержания деятельности будущего специалиста в области применения иностранного языка);

– несогласование практических методов обучения иностранному языку и видов будущей профессиональной деятельности;

– неподготовленность преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах к обучению в контекстном профессиональной деятельности режиме;

– низкий базовый уровень владения иностранным языком у абитуриентов, не обеспечивающий необходимую основу для освоения профессионального иностранного языка;

– отсутствие достаточной теоретико-методологической и технологическо-методической основы для реализации, интегрированной профессиональной и иноязычной подготовки будущего специалиста [74].

Таким образом, результаты анализа педагогических исследований дают основание утверждать, что иноязычная подготовка в неязыковых вузах не соответствует современным требованиям межкультурного профессионального взаимодействия; на профессиональном международном рынке труда отечественные специалисты оказываются неготовыми к реализации межкультурного профессионального взаимодействия, прибегая к помощи переводчиков.

Следовательно, решение задачи подготовки будущих специалистов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию на основе методологических положений интегрированного подхода, теории и практики интеграции профессиональной и иноязычной подготовки, требуют моделирования данного процесса. Решая данную исследовательскую задачу, необходимо обратиться к осмыслению понятий «подготовка к межкультурному профессиональному взаимодействию» как к процессу и «готовность специалиста к межкультурному профессиональному взаимодействию» как к его результату.

В традиции отечественной профессиональной педагогики процесс профессиональной подготовки рассматривается с двух позиций: как процесс развития личности и как процесс профессионального становления. Личностно ориентированная образовательная парадигма в настоящее время позволяет профессиональную подготовку рассматривать как процесс личностно-профессионального становления и развития [130].

Под готовностью в педагогической литературе принято понимать личностное новообразование, включающее совокупность диагностируемых компонентов (технологический, коммуникативно-методический, мотивационный, результативный, содержательно-деятельностный, прогностический, интеллектуальный), обеспечивающее выполнение какой-либо новой формы активности [47, с. 39].

В общепризнанном значении «готовность к профессиональной деятельности» как системное личностное новообразование включает социальный, педагогический и психологический компоненты, в совокупности, обеспечивающие освоение новых социальных

функций, профессиональных знаний и умений, ценностей и смыслов, профессионально-личностные качества. Готовность к деятельности понимается как системное овладение знаниями и умениями, стройная убежденность человека в социальной значимости осуществляемой деятельности, выраженная потребность к общению, коммуникации, передачи или получения опыта [52, с. 53].

Готовность современного специалиста к межкультурному профессиональному взаимодействию в педагогической интерпретации чаще всего рассматривается как сформированность межкультурных компетенций (компетентностей), позволяющих коммуницировать с людьми иных культур. Рассматривая содержание понятия «готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию», необходимо уточнить соотношение понятий готовности и компетентности.

Согласно компетентностному подходу, доминирующему в современной образовательной парадигме, компетентность следует понимать, как профессионально-личностное качество эффективной профессиональной деятельности, совершенствующееся в течение всей профессиональной деятельности, а готовность – как начальный этап развития данной компетентности [118]. Компетентность – это качество личности, завершившей определенную ступень образования, готовой (способной) на этой основе к продуктивной деятельности. При этом ее социальная значимость и социальные риски, связанные с ней, должны быть учтены [124]. Выделяя иерархичность в отношении компетентности и подготовки, можно полагать, что подготовка обеспечивает развитие компетентностей: «Модель выпускника выглядит как совокупность компетенций, относящихся к той или иной стороне развития личности» [28, с. 20]. Готовность к профессиональной деятельности понимается как сформированность определенного набора компетенций в процессе профессиональной подготовки и способность применять их в дальнейшей профессиональной деятельности [147, с. 153].

Согласно основному нормативно-правовому документу, регламентирующему образовательную деятельность, выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности должен быть готов решать определенные стандартом профессиональные задачи. Механизмом реализации стандарта выступает основная образовательная программа бакалавриата, в результате освоения которой у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [131]. Следовательно, готовность к профессиональной деятельности выступает как интегративное качество выпускника, включающее в числе других компонентов, систему формируемых в процессе обучения, компетенций.

Согласно ФГОС ВО, готовность обучающегося нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию обеспечивается сформированностью следующих компетенций: ОК-2 – способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; ОК-5 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

ОК-6 – способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные и культурные различия; ОПК-3 – способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Остановимся на анализе педагогических исследований в отношении содержания и структуры понятия «готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию».

Применительно к исследованию готовности субъекта к межкультурному профессиональному взаимодействию Л.Е. Судоргина предлагает информационно-аналитический, мотивационно-ценностный, социально-коммуникативный и творческо-деятельностный компоненты [119, с. 35-37]; Е.В. Буйло, И.В. Иванова обосновывают аксиологический, мотивационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный, социально-информационный и эмоционально-волевой компоненты [27, с. 12-17]. Е.Н. Ярославова дает следующее определение понятию «готовность участника к межкультурному взаимодействию»: «личностное новообразование субъекта межкультурного образовательного процесса, характеризующееся совокупностью знаний, способностью к теоретической деятельности, способности к применению имеющихся знаний в реальной ситуации межкультурного взаимодействия» [149, с. 63]. Е.В. Толстихина, изучая межкультурную коммуникацию, считает, что основной ее характеристикой является осознание участниками отличий друг от друга и своей принадлежности к разным культурам. Условием успешной социокультурной коммуникации, по мнению автора, является лингвистическая общность коммуникантов, обеспечивающая взаимопонимание и наличие единого языка общения.

Сегодня иностранному языку как образовательной дисциплине уделяется значительное внимание на всех уровнях мировой образовательной системы, поскольку именно язык отражает и выражает как менталитет, так и поведение говорящего на нем социума [128]. Иностранный язык включен в систему обязательной профессиональной подготовки всех направлений и специализаций. Иностранный язык – обязательный элемент профессиональной подготовки специалиста, поскольку он является фактором общекультурного развития личности [103, с. 113]. Вместе с тем непонимание и конфликты с носителями языка не исключены даже при условии блестящего владения иностранным языком. Следовательно, для осуществления межкультурного взаимодействия, тем более на профессиональном уровне, для предупреждения конфликтных ситуаций и непонимания готовности к межкультурной коммуникации явно недостаточно. Е.В. Толстихина предлагает развивать у обучающихся практические навыки социокультурного общения, включающие развитие культурной восприимчивости, способностей к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах. Автор убежден, что готовность к эффективному межкультурному профессиональному взаимодействию включает лингвосоциопсихологические и культурологические знания о другой (иноязычной) культуре, перцептивную и контекстную составляющие, практические умения инокультурного поведения [128]. Е.С. Беляева в модель подготовки специалистов к межкультурной

коммуникации включает: знаниевую основу как результат интеграции всех изучаемых дисциплин; навыки активного речевого взаимодействия на иностранном языке; навыки профессионального самовоспитания и самообразования; способности к культуротворческому поиску [16].

Готовность будущих специалистов следует рассматривать не только как социокультурное новообразование, но и как педагогическое и социально-психологическое явление. Иными словами, в структуре готовности специалиста к межкультурному профессиональному взаимодействию можно выделить межкультурную коммуникацию, межкультурные отношения и межкультурные компетенции [137]. Данная позиция отвечает замыслу и логике представленной работы, в рамках которой межкультурное профессиональное взаимодействие мы позиционируем как совместную профессиональную деятельность специалистов общей или близких профессиональных областей, осуществляющих межкультурную коммуникацию для решения профессиональных задач, в результате формирующих и развивающих межкультурные межличностные отношения.

Традиционно в педагогической литературе под межкультурной коммуникацией подразумевается совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [108; 151]. Однако более детальный анализ содержания понятий позволяет выделить межкультурные отношения в самостоятельный компонент, включающий политические, социальные, культурные, ментальные, этические, нравственные, толерантные, эмпатийные и другие составляющие, обеспечивающие конструктивный межкультурный диалог. Выделяются в самостоятельный компонент межкультурные компетенции, которые можно интерпретировать «как специфические знания о конкретной культуре в традиционных аспектах с некоторым акцентом на овладение такими коммуникативными навыками, как толерантность, эмпатийное слушание, знание общекультурных универсалий. Разумеется, формирование межкультурной компетенции требует знание языка, ценностей, норм, стандартов поведения другого коммуникативного сообщества на фоне личностного развития общей культурной идентичности и культуры общения. В педагогической литературе достаточно обоснованной является категория «межкультурная компетентность» и определяется как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [137, с. 167]. В структуре межкультурной компетентности разными авторами выделяются разные компоненты. Например, Н.И. Евсюкова в структуре межкультурной компетенции выделяет аффективные, когнитивные и процессуальные составляющие. Аффективный компонент, включающий эмпатию и толерантность, и когнитивный как совокупность знаний, обеспечивают эффективность межкультурного профессионального взаимодействия; процессуальный компонент представлен применяемыми стратегиями межкультурного профессионального взаимодействия [47]. М.А. Мартынова в готовности студентов к межкультурному

профессиональному взаимодействию выделяет когнитивно-информационный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный компоненты [82]. Е.Н. Ярославова в структуре готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию определяет совокупность интеллектуального, личностного, инокультурального, операционального компонентов [149]. С.В. Романова в своих работах готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию определяет, как интегративное свойство личности будущего специалиста, включающее синтез мотивационных установок, теоретических знаний и практических профессионально значимых умений, способствующих установлению плодотворного сотрудничества и принятию конструктивных решений в сфере профессиональной деятельности [106]. И.Н. Айнутдинова разрабатывает интегральный критерий готовности специалиста к межкультурному профессиональному взаимодействию – целостную профессиональную компетентность, в структуре которой определяет профессиональные компетенции, иноязычную коммуникативную компетентность (лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную компетентность (стратегическую, компенсаторную, собственно дискурсивную)), рефлексивную компетенцию и собственно межкультурную компетенцию [2].

Несмотря на то, что в большинстве педагогических исследований межкультурное взаимодействие традиционно рассматривается как синоним межкультурной коммуникации, подчеркивается приоритетность формирования и развития коммуникативных умений у студентов, вместе с тем прослеживается и необходимость формирования некоторой психологической составляющей, обеспечивающей субъекту межкультурного профессионального взаимодействия сохранение своей индивидуальности и своего культурного своеобразия [58; 88]. Многие авторы убеждены, что современный образовательный процесс высшей школы обладает всеми необходимыми ресурсами для подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию, готовность к которому включает коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий и эмоциональный компоненты [59].

Современный экономический рынок требует от системы профессионального образования формирования у студентов профессиональной компетентности: «нам нужен не просто образованный работник, а профессионал, способный справляться с нестандартными сложными производственными ситуациями, быстро ориентироваться в меняющихся экономических, социальных, технологических и организационных обстоятельствах и способный успешно адаптироваться к изменениям, выстраивать отношения позитивного взаимодействия и сотрудничества с коллегами» [153, с. 1090].

Большое значение для предпринятого нами исследования имеют работы Е.Н. Мажар, посвященные подготовке студентов-филологов к межкультурному взаимодействию. В частности, автор делает акцент на социализирующем факторе и социальной сущности межкультурного профессионального взаимодействия. По ее мнению, «привнесение контекста межкультурного взаимодействия в профессиональную сферу расширяет ее границы» [79, с. 456].

Подготовка студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию увеличивает не только ресурсы профессиональной подготовки, но и общекультурный уровень будущего специалиста, обеспечивает ему качественно новый уровень межкультурной социализации. Рассматривается потенциал межкультурного профессионального взаимодействия как форма освоения социального опыта, способ формирования социальной мобильности и механизма социализации. Данная отечественная традиция позволяет рассматривать содержание межкультурного профессионального взаимодействия в социально-педагогическом контексте. Именно в данном контексте можно подготовку к межкультурному профессиональному взаимодействию рассматривать как индикатор качества социализации личности вообще и профессиональной социализации в частности.

Попытка систематизации различных мнений исследователей в отношении структуры феномена готовности специалиста к межкультурному профессиональному взаимодействию приведена в таблице 5.

Таблица 5

#### Структура готовности к межкультурному взаимодействию

Источник	Содержание готовности
ФГОС ВО	ОК-2 – способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции; ОК-5 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; ОК-6 – способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные и культурные различия
Е.А. Локтюшина	Коммуникативный (речеповеденческие стратегии), поведенческий (тактики профессиональной деятельности в многоязычной среде), личностный (самовыражение, самореализация)
Е.В. Буйло, И.В. Иванова	Информационный, мотивационный, рефлексивный, деятельностный, эмоциональный, социальный, аксиологический
Л.Е. Судоргина	Мотивационно-ценностный, информационно-аналитический, творческо-деятельностный и социально-коммуникативный компоненты
Е.Н. Ярославова	Совокупность знаний и способностей к межкультурному взаимодействию, структура которого включает интеллектуальный, личностный, инкультуральный, операциональный компоненты
Е.В. Толстихина	Лингвистические, социальные, психологические, культурологические знания, перцептивная и контекстная составляющие, практические умения инокультурного поведения
С.В. Романова	Мотивационный, информационно-когнитивный, профессионально-практический
Т.В. Христидис	Межкультурная коммуникация, межкультурные отношения и практическая деятельность, обеспеченные политическим, социальным, культурным, ментальным, этическим, нравственным, толерантным, эмпатийным компонентами
Н.И. Евсюкова	Аффективный (эмпатия, толерантность как отношения межкультурного взаимодействия); когнитивный (знания межкультурного взаимодействия); процессуальный (стратегии межкультурного взаимодействия)
М.А. Мартынова	Когнитивно-информационный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный компоненты



Источник	Содержание готовности
И.Н. Айнутдинова, А. Андерсон, Д. Сазерс, Р. Чи	Совокупность компетенций: профессиональные компетенции, рефлексивная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная (компенсаторная, стратегическая, собственно дискурсивная) и собственно межкультурная компетенция
Ю.А. Исамулаева, В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, А.Й. Сегень-Матыевич	Когнитивный, мотивационный, управленческий и эмоциональный компоненты
Е.Н. Мажар	Готовность выражается следующими компетенциями: социализационной, вербально-семантической, интеркультурной, коммуникативной
И.Б. Игнатова	Готовность включает лингвокультурологическую, прагматическую, дискурсивную и языковую компетенции
С.В. Серебрякова	Готовность включает лингвистические компетенции, социокультурные и лингвокогнитивные компетенции, гуманитарно-коммуникативные компетенции

Таким образом, несмотря на некоторые разночтения, позиции исследователей оказываются достаточно близкими в части выделения компонентов, в числе которых преимущественно называют мотивационный, когнитивный, практический и т.п., вместе с тем точки зрения не всегда совпадают в отношении списка формируемых компетенций.

В рамках настоящего исследования в определении структуры готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию студентов нелингвистических направлений мы опираемся на значительную социально-философскую теоретическую основу изучения феноменов «взаимодействие» и «межкультурное профессиональное взаимодействие» (таблица 6).

Таблица 6

**Соотношение основных базовых и разрабатываемых понятий исследования**

Взаимодействие как философская категория	Взаимодействие как социально-педагогическое явление	Межкультурное профессиональное взаимодействие	Готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию
<b>Компоненты</b>			
Отношение →	Межличностные отношения →	Межкультурные профессиональные межличностные отношения →	Готовность к межкультурным профессиональным межличностным отношениям
Связь →	Общение →	Межкультурная профессиональная коммуникация →	Готовность к межкультурной профессиональной коммуникации
Развитие (в том числе через изменение) →	Совместная деятельность →	Межкультурная совместная профессиональная деятельность →	Готовность к межкультурной совместной профессиональной деятельности

Таким образом, готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию следует рассматривать как совокупный результат интегрированной профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов к:

- межкультурным межличностным профессиональным отношениям;
- межкультурной профессиональной коммуникации;
- межкультурной совместной профессиональной деятельности.

Каждую из составляющих готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию, в свою очередь, можно охарактеризовать своим определенным содержанием, формирование и развитие совокупности которых и обеспечивает интегральный эффект процесса интеграции профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся на нелингвистических направлениях к межкультурному профессиональному взаимодействию. Их содержание предложено в таблице 7.

Таблица 7

**Содержание готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию на основе интегрированного подхода**

<i>Структурные компоненты</i>	Содержание компонентов готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию		
	<i>Когнитивный</i>	<i>Конативный</i>	<i>Ценностно-рефлексивный</i>
Готовность к межкультурным межличностным отношениям	Знание культурных традиций, культурных особенностей, психологических и социальных особенностей представителей другой страны; знание этики и этикета другой страны	Соблюдение норм межличностных отношений в других культурах; сознательное использование моделей и стилей коммуникации, применяемых в родной культуре	Уважение культурных традиций, норм в процессе межкультурного взаимодействия на аксиологической основе; ценность самоидентификации; ценность знания иностранного языка как средства межкультурных отношений
Готовность к межкультурной коммуникации	Знание иностранного языка, профессиональной и общекультурной лексики; знание стереотипов коммуникации	Сформированность общепринятых коммуникативных умений, позволяющих осуществлять профессиональное и общечеловеческое взаимодействие в различных культурах, преодоление стереотипов	Ценность иностранного языка как средства полноценной, конструктивной коммуникации, построенной на аксиологической основе
Готовность к межкультурной совместной деятельности	Уверенное владение профессиональным и знаниями на иностранном языке, знание делового этикета	Сформированность коммуникативных умений для решения профессиональных задач в инокультурной среде; владение набором коммуникативных средств, адекватный выбор в зависимости от коммуникативной ситуации	Соблюдение и уважение культуры профессионального взаимодействия в иноязычном пространстве

<i>Структурные компоненты</i>	Содержание компонентов готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию		
	<i>Когнитивный</i>	<i>Конативный</i>	<i>Ценностно-рефлексивный</i>
Реализация интегрированного подхода в подготовке обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.	Содержательная интеграция (содержание профессионального и иноязычного образования)	Технологическая интеграция (интеграция форм, методов, технологий обучения)	Социально-личностная интеграция (интегральный эффект профессиональной и иноязычной подготовки, обеспечивающий межкультурную социализацию на аксиологической основе)

По мнению исследователей, в проблеме формирования готовности российских специалистов к достойному межкультурному профессиональному взаимодействию, одинаковое значение имеют соблюдение норм делового этикета коммуникантов и уверенная собственная позиция как представителя родной культуры [110, с. 275]. Доминирующим условием развития готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию является параллельное формирование профессиональных и иноязычных знаний: «при этом развитие межкультурной компетенции постепенно меняется в пользу профессионального коммуникативного компонента» [7, с. 124]. Успех такой подготовки обеспечивается «аутентичными текстами, отражающими социальные и культурные концепты иной социальной общности» [138, с. 173]. Интеграция как сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов является оптимальной стратегией достижения успешного межкультурного профессионального взаимодействия [48].

Следовательно, интегрированная подготовка студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному образованию понимается как специально организованный образовательный процесс, учитывающий интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки на внутрисистемном (интеграция в системе иноязычной подготовки), межсистемном (интеграция профессиональной и иноязычной подготовки) и надсистемном (интеграция социального ресурса в образовательный процесс) уровнях, реализующий содержательный, технологический и социально-личностный виды интеграции, обеспечивающий готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Таким образом, проведенный теоретический анализ, систематизация и обобщение научного знания позволили определить основные теоретические положения интегрированного подхода в образовании как методологической основы профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию. Теоретические положения о сущности, содержании, принципах, видах, уровнях и механизмах интеграции профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов позволили сконструировать модель интегрированной профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию.

Модель профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции представлена на рисунке 2.

<b>Целевой компонент</b>	<b>Социальный заказ</b>			развитие субъектного опыта обучающихся во внеаудиторной деятельности
	Открытое социокультурное пространство	ФГОС ВО, концепции непрерывного образования	Профессиональное мировое сообщество, рынок труда	
	<b>Цель:</b> подготовка студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию			
	<b>Принципы:</b> принцип единства интеграции и дифференциации, природо- и культуросообразности, антропоцентризма, контекстности, комплексности			
<b>Подходы:</b> социокультурный, личностно-деятельностный, интегрированный			использование социально-культурных и профессиональных ресурсов	
<b>Организационно-содержательный компонент</b>	<b>Уровни интеграции:</b> внутрисистемный, межсистемный, надсистемный			
	<b>Виды интеграции</b> профессиональной и иноязычной подготовки			
	<i>Содержательная интеграция</i>	<i>Технологическая интеграция</i>		<i>Социально-личностная интеграция</i>
	<b>Компоненты готовности</b> к межкультурному взаимодействию			
	когнитивный	конативный		ценностно-рефлексивный
	<b>Задачи и содержание</b> образовательного процесса, интегрирующего профессиональную и иноязычную подготовку студентов нелингвистических направлений			
	<i>Интеграция содержания образовательных дисциплин:</i> аутентичные профессиональные тексты, профессиональная лексика, учебные пособия, кейсы и профессиональные задачи на иностранном языке; изучение культурного и исторического наследия на иностранном языке; сравнительное изучение профессиональной деятельности в других странах	<i>Формирование опыта межкультурного профессионального взаимодействия</i> Формирование коммуникативного опыта (интерактивные, диалоговые, коммуникативно-информационные технологии); формирование опыта квази-профессиональной деятельности (профессионально направленные образовательные технологии); самостоятельная работа с международными профессиональными цифровыми ресурсами, стажировки, летние школы	<i>Формирование аксиологической основы межкультурного профессионального взаимодействия</i> Изучение этики и деловой этики на иностранном языке; гуманистически ориентированное изучение родных и инокультурных традиций и культуры; опыт преодоления стереотипов, конфликтных ситуаций; участие в международных олимпиадах, конференциях, конкурсах, академических и профессиональных обменах; развитие способности к иноязычному общению как средству самореализации и самовыражения; прохождение практики на предприятиях, сотрудничающих с иностранными специалистами	
<b>Результативный компонент</b>	<b>Уровни готовности</b>			мотивация и готовность педагогов
	Лингвистический (начальный)	Речеповеденческий (допустимый)	Профессионально-коммуникативный (оптимальный)	
	<b>Результат</b> Готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия			

Рис. 2. Модель профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции

Структурно модель включает целевой компонент, сконструированный на основе анализа требований открытого социокультурного пространства, ФГОС ВО и концепции непрерывного образования, профессионального сообщества и современного рынка труда. Совокупность требований определили цель и задачи интегрированной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Реализация данной подготовки опирается на принципы интегрированного подхода, а также на имеющиеся в педагогической науке теоретические, учебно-методические, дидактические положения профессиональной иноязычной подготовки в образовательном процессе вуза. Данный компонент отражает теоретическое положение интеграции как цель.

Определяющими задачами реализации модели интегрированной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в образовательном процессе профессиональной подготовки в вузе выступили теоретически обоснованные виды интеграции профессиональной и иноязычной подготовки, а именно: содержательная, технологическая, социально-личностная. Содержательная интеграция, обеспечивающая когнитивный компонент готовности, реализуется в содержании образовательных дисциплин, а именно: профессиональные аутентичные тексты и задания на занятиях по иностранному языку как внутрисистемный уровень содержательной интеграции; использование иностранной лексики и текстов, заданий, ресурсов на иностранном языке на занятиях по профессиональным дисциплинам как межсистемная содержательная интеграция, участие в конференциях, подготовка проектов и других продуктов с использованием знаний иностранного профессионального языка в различных форматах открытого образовательного, профессионального и социокультурного пространства как надсистемная содержательная интеграция.

Технологическая интеграция, обеспечивающая когнитивный компонент готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, осуществляется также на трех уровнях: применение интерактивных технологий в образовательном процессе как на занятиях по иностранному языку, так и на занятиях по профессиональным дисциплинам способствует развитию у обучающихся навыков коммуникации, рефлексии, организации и поддержания совместной деятельности; развивает умения работать в команде, принимать решения, нести за них ответственность, уважать позицию другого участника, соблюдать этику и нравственные принципы взаимодействия и т. д.

Социально-личностная интеграция, обеспечивающая ценностно-рефлексивный компонент готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, реализуется через возможности внеаудиторной, самостоятельной деятельности обучающихся, как то: участие в международных проектах, конкурсах, олимпиадах, самостоятельная работа с международными профессиональными цифровыми ресурсами, стажировки, летние школы, туристические поездки, контакты с носителями языка, прохождение практики на предприятиях, сотрудничающих с иностранными специалистами.

Совокупность социально-культурных, профессиональных и образовательных ресурсов, привлеченная в образовательный процесс способствует развитию опыта межкультурного профессионального взаимодействию у обучающихся, закрепляют не только знания иностранного языка, но и развивают навыки общения, взаимодействия, укрепляют веру в себя,

формируют поликультурную картину мира, как важнейшую основу нравственно-этического межкультурного взаимодействия.

Структурно в модели представленные виды интеграции, а также формы, средства и механизмы их практической реализации составили организационно-содержательный компонент модели. Совокупность данных компонентов отражает положение: интеграция как процесс.

Результативный компонент модели, выражающий понимание интеграции как результата, представлен критериями, уровнями и результатом реализации модели как диагностируемой готовностью студентов лингвистических направлений к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия и их межкультурной социализации на аксиологической основе.

Таким образом, осуществлен процесс моделирования образовательного процесса, направленного на развитие готовности студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию на основе интеграции иноязычной и профессиональной подготовки. Уровнями интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, нашедшими отражение в модели, обоснованы внутрисистемный, межсистемный и надсистемный; видами интеграции, практически реализованными в образовательном процессе и выступившими средствами интеграции, являются содержательная, технологическая, социально-личностная, которые в совокупности обеспечивают развитие когнитивного, конативного и ценностно-рефлексивного компонентов готовности студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Обращение к проблеме межкультурного взаимодействия детерминировано факторами развития общества на современном этапе, который характеризуется динамичным формированием связей, форм, отношений социокультурного взаимодействия, интегрирующего социальный и культурный мировой потенциал, где межкультурное взаимодействие рассматривается как неперенный атрибут становления глобального мира, выражающегося в интенсивном обмене информацией, ценностями, продуктами деятельности, технологиями, научными открытиями. Вполне оправданно, что данные явления привлекают к изучению все области научного знания. Изучение научной литературы показало, что проблеме межкультурного взаимодействия посвящены работы по философии, социологии, психологии, лингводидактике и педагогике, что позволило определиться с теоретико-методологическими основами предпринятого исследования в междисциплинарном поле.

Ведущими теоретико-методологическими основами для определения содержания, выявления структуры и сущностных характеристик ключевых понятий данного исследования послужили положения системного, социокультурного, социально-антропологического и гуманистически-ценностного подходов, положения теории диалога культур. Результатами междисциплинарного анализа стало уточнение ключевых понятий исследования: «взаимодействие», «межкультурная коммуникация», «межкультурное взаимодействие», «межкультурное профессиональное взаимодействие». Выявление сущностных характеристик дало понимание того, что педагогический ракурс рассмотрения понятия «межкультурное

взаимодействие» вскрывает его актуальный социально-педагогический потенциал, где межкультурное взаимодействие может пониматься как процесс, как условие и как результат социализации личности в современном глобализирующемся мире.

Под межкультурным профессиональным взаимодействием понимается совместная профессиональная деятельность специалистов общей или близких профессиональных областей, осуществляющих межкультурную коммуникацию для решения профессиональных задач, формирующих и развивающих межкультурные межличностные отношения. В структуру межкультурного профессионального взаимодействия входят межкультурная профессиональная коммуникация, межкультурная профессиональная совместная деятельность и межкультурные профессиональные межличностные отношения. В результате теоретических изысканий доказано, что оптимальными формами и механизмами осуществления продуктивного межкультурного профессионального взаимодействия являются интеграция (механизмы: конвергенция, инкорпорация, ассимиляция) и диалог (механизмы: взаимодополнение, параллелизм, активный обмен).

Одной из характерных черт межкультурного взаимодействия является его интегративный характер, отражающий глубинную связь с образованием, культурой, социумом как отражение общих процессов интеграции в мире, что определило применение интегрированного подхода в качестве ведущей идеи исследования. Научное осмысление интеграционных процессов в образовательном пространстве привело к основаниям систематизации видов интеграции (содержательной, технологической и социально-личностной), к выделению ее уровней (внутрисистемной (в системе иноязычной подготовки), межсистемной (интеграции профессиональной и иноязычной) и надсистемной (интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов и социального ресурса)) и других дескрипторов теоретического анализа изучаемого педагогического явления. Практическая реализация интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию основана на следующих принципах: единства интеграции и дифференциации, природосообразности и культуросообразности, антропоцентрического характера, контекстности и комплексности интегрированного образования.

Под готовностью студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию понимается интегративное качество личности студента, проявляющееся в его способности к межкультурному профессиональному взаимодействию, коммуникации и отношениям на когнитивном, конативном, ценностно-рефлексивном уровнях репрезентации; в ее структуре обоснованы когнитивный компонент, формирование которого обеспечивается содержательной интеграцией; конативный компонент, обеспеченный технологической интеграцией, и ценностно-рефлексивный компонент, формируемый социально-личностной интеграцией. В монографии обоснованы три уровня готовности обучающихся на лингвистических направлениях к межкультурному профессиональному взаимодействию: лингвистический (начальный), речеповеденческий (допустимый), профессионально-коммуникативный (оптимальный).

Теоретической предпосылкой моделирования образовательного процесса, направленного на подготовку студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, послужило положение об интеграции как о состоянии, процессе и результате. Модель структурно отражает виды и уровни интеграции иноязычной и профессиональной подготовки будущих специалистов и включает целевой, теоретико-методологический, структурно-содержательный, технологический и результативный компоненты.



## **Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

### **2.1. Анализ состояния и потенциала интеграции профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию**

Интегрированная подготовка студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному образованию понимается как специально организованный образовательный процесс, учитывающий уровневую интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки: внутрисистемная (интеграция в системе иноязычной подготовки), межсистемная (интеграция профессиональной и иноязычной подготовки) и надсистемная (интеграция социального ресурса в образовательный процесс), реализующий виды интеграции: содержательную, технологическую и социально-личностную, обеспечивающий готовность студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию.

В данном параграфе представлены результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы, характеризующие состояние образовательного процесса по подготовке студентов нелингвистических направлений к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия, а также результаты оценки потенциальных возможностей образовательного процесса вуза для осуществления интегрированной иноязычной и профессиональной подготовки обучающихся в процессе апробации сконструированной модели.

В рамках опытно-поисковой работы автором данного исследования для сравнения был использован и интерпретирован аналитический материал из неязыковых вузов, решающих задачи иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений. В проведении опытно-поисковой работы приняли участие 196 студентов нелингвистических факультетов первого и второго года обучения, составившие семь экспериментальных и семь контрольных групп, на констатирующем этапе имеющие равные характеристики по возрастным показателям, образовательному уровню, психологическим особенностям личностного развития и профессиональной подготовке. Опытно-поисковая работа включала три этапа, логика и задачи которых представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Логика опытно-поисковой работы**

Этап	Задачи	Методы
Констатирующий этап	1. Определение уровня готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию. 2. Определение констатирующего состояния интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов в образовательном процессе вуза.	Анкетирование, тестирование, анализ документов, анализ продуктов деятельности, экспертная оценка, ранжирование, математическая статистическая обработка результатов

Этап	Задачи	Методы
	3. Оценка потенциала образовательного процесса к реализации интеграции иноязычной и профессиональной подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию	
Формирующий этап	Апробация модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию	Моделирование, опытно-поисковая работа
Контрольный этап	Оценка эффективности модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки обучающихся высшей школы к межкультурному профессиональному взаимодействию	Сравнение, анализ, включенное наблюдение, математическая статистическая обработка результатов, педагогическая интерпретация

В ходе теоретического исследования было определено и обосновано содержание понятия «готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию», структурная характеристика готовности была разработана также на основании теоретических предпосылок. Результат специально организованного образовательного процесса, учитывающего интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки на внутрисистемном, межсистемном и надсистемном уровнях, реализующего содержательный, технологический и социально-личностный виды интеграции, обеспечивающий формирование интегративного качества личности студента, проявляющегося в его способности к межкультурной профессиональной деятельности, коммуникации и отношениям на когнитивном, конативном, ценностно-рефлексивном уровнях репрезентации понимается под готовностью обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию. В совокупной структуре готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в данной монографии выше были обоснованы когнитивный, конативный и ценностно-рефлексивный компоненты, содержание которых характеризует оптимальную степень готовности будущих специалистов к осуществлению конструктивного межкультурного профессионального взаимодействия (табл. 9).

Таблица 9

**Содержательная характеристика готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Компоненты готовности	Оптимальная степень готовности
Когнитивный	Знание культурных традиций, культурных особенностей, психологических и социальных особенностей представителей другой страны; знание этики и этикета другой страны; знание иностранного языка, профессиональной и общекультурной лексики; знание стереотипов коммуникации; уверенное владение профессиональными знаниями на иностранном языке, знание делового этикета
Конативный	Соблюдение норм межличностных отношений в других культурах; сознательное использование моделей и стилей коммуникации, применяемых в родной и другой культурах; сформированность общепринятых коммуникативных умений, позволяющих осуществлять профессиональное и общечеловеческое

Компоненты готовности	Оптимальная степень готовности
	взаимодействие в различных культурах, преодоление стереотипов; сформированность коммуникативных умений для решения профессиональных задач в инокультурной среде; владение набором коммуникативных средств, адекватный их выбор в зависимости от коммуникативной ситуации
Ценностно-рефлексивный	Уважение культурных традиций, норм в процессе межкультурного взаимодействия на аксиологической основе; ценность самоидентификации; ценность знания иностранного языка как средства межкультурных отношений; ценность иностранного языка как средства полноценной, конструктивной коммуникации, построенной на аксиологической основе; соблюдение и уважение культуры профессионального взаимодействия в иноязычном пространстве

Выделенные и обоснованные компоненты готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию послужили основанием для определения критериев оценки педагогического моделирования изучаемого предмета и были положены в основу опытно-поисковой работы (табл. 10).

Таблица 10

**Критериально-оценочная система проверки готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Критерии	Показатели	Метод оценки
Когнитивный	Академическая успеваемость, знание иностранного языка, в том числе профессионального иностранного языка	Анкетирование, тестирование, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности
Конативный	Академическая мобильность, социальная и международная активность (участие в проектах, программах, стажировках, квазипрофессиональной деятельности, профессиональных пробах, конференциях, возможность осуществления «живого» общения)	Портфолио достижений (оценка практической учебно-профессиональной деятельности), экспертная оценка, анализ продуктов деятельности
Ценностно-рефлексивный	Готовность к межличностным отношениям, коммуникативная толерантность, мотивация к саморазвитию, аксиологические основы межкультурного взаимодействия, рефлексивность и результаты межкультурного профессионального взаимодействия на производственной практике	Анкетирование, диагностирование, тестирование, ранжирование, включенное наблюдение

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы всем студентам предлагалось заполнить анкету, позволяющую выяснить их мнение о необходимости интеграции профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся нелингвистических направлений для дальнейшей профессиональной деятельности.

Студентам (n = 196) были предложены вопросы с тремя вариантами ответов («да», «нет», «затрудняюсь ответить»). Обработанные результаты анкетирования представлены в таблице 11.

## Результаты анкетирования студентов

Вопрос	Варианты ответов (в %)		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Имеет ли значение изучение иностранного (английского) языка для будущей профессиональной деятельности?	67	18	15
Удовлетворяет ли вас продолжительность и объем изучения английского языка?	21	68	11
Владеете ли вы навыками чтения и перевода технической документации?	15	58	27
Способны ли вы к ведению деловой переписки?	23	58	19
Готовы ли вы к деловому общению на иностранном языке?	-	90	10
Обладаете ли вы достаточной профессиональной лексической базой?	-	90	10
Прилагаете ли вы дополнительные самостоятельные усилия по изучению иностранного языка в рамках осваиваемой профессии?	18	82	-
Считаете ли вы необходимым изучать культуру и традиции другой страны для осуществления эффективного межкультурного профессионального взаимодействия?	100	-	-
Рассматриваете ли вы иностранный язык как средство личного развития?	45	13	42
Считаете ли вы, что знание иностранного языка повышают вашу конкурентоспособность на рынке труда?	100	-	-
Считаете ли вы свои знания и умения по иностранному языку достаточными для профессиональной деятельности?	-	100	-
Какие перспективы открывает профессиональный уровень знания иностранного языка?			
– высокая информированность в области своей профессиональной деятельности;	100	-	-
– возможность престижного трудоустройства в России;	48	32	20
– возможность трудоустройства в других странах;	100	-	-
– возможность дальнейшего образования, в том числе и за границей	100	-	-

Как видно по результатам анкетирования, две трети обучающихся (67%) подтверждают необходимость изучения иностранного языка в процессе профессионального образования; подчеркивают недостаточную продолжительность изучения иностранного языка в вузе (68%), при этом самостоятельных усилий не делает 82% обучающихся. Больше половины студентов (58%) честно признаются, что не готовы к ведению деловой переписки, к организации деловых отношений; подавляющее большинство студентов (90%) полагают, что не способны к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия. Несмотря на то, что студентами осознается необходимость изучения культуры и традиций страны изучаемого языка, что они признают значимость иностранного языка в росте своей конкурентоспособности в будущем, к сожалению, в качестве средства личного развития иностранный язык рассматривают только 45% обучающихся. Следовательно, актуальность проблемы подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию с точки зрения самих обучающихся очевидна.

Следующий этап включал оценку констатирующего уровня готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию с применением совокупности диагностических процедур как метода педагогического исследования. Диагностическое

изучение педагогического явления, включающее оценивание, контроль, анализ, сравнение и аккумуляцию статистических данных, выступает обязательной частью педагогического исследования. В настоящее время на фоне интеграционных процессов в науке педагогические эмпирические исследования опираются на бипарадигмальную методологию педагогической диагностики, интегрирующую количественные и качественные измерения, обогащающую личный опыт исследователя и повышающую значимость единичного факта [51], тем более когда речь идет о формировании и развитии такого личностного новообразования, каковым является готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию. Оценка готовности обучающихся осуществлялась в логике педагогического исследования по обоснованным выше критериям. Для оценки когнитивного критерия был разработан учебный тест, включающий пять контрольных блоков, позволяющих оценить:

- знание иностранного языка в рамках образовательной программы;
- знание профессионального иностранного языка;
- знания культурологические и знания страноведческие;
- знание деловой этики и этикета;
- знание профессиональных основ межкультурного взаимодействия.

В каждом блоке обучающимся было предложено по 10 вопросов, правильный ответ оценивался в 1 балл, следовательно, максимальная сумма правильных ответов составляет 50 баллов. Количество баллов, набранных респондентами, колебалось от 13 до 46. Таким образом, оптимальной степени когнитивной готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию соответствует отрезок на шкале от 40 до 50 баллов; допустимой – от 30 до 39; критической – ниже 28 баллов. Результаты тестирования представлены в таблице 12.

Таблица 12

#### Результаты оценки когнитивного критерия

Количество баллов	Степень когнитивной готовности	Результаты контрольной группы респондентов (n = 98), %	Результаты экспериментальной группы респондентов (n = 98), %
40-50	Оптимальная	-	-
29-39	Допустимая	46	47
Ниже 28	Начальная	54	53

Как видно, обучающиеся и контрольной, и экспериментальной групп показали идентичные результаты, не проявив оптимального уровня когнитивной готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию. Результаты тестирования показали, что наибольшую трудность у студентов вызвали вопросы, касающиеся знания профессионального иностранного языка. Безусловно, данная ситуация вполне закономерна, ведь в обязательные программы иностранного языка не входят знания о профессиональной лексике. Также трудности вызвали вопросы лингвострановедческого блока, что подчеркивает важность формирования таких знаний и их необходимость для осуществления конструктивного межкультурного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности.

Оценка конативного критерия осуществлялась по анализу портфолио достижений обучающихся, включающего подтверждение академической мобильности, социальной и международной активности (участие в проектах, программах, конференциях, стажировках) студентов. Обобщенные результаты оценки конативного критерия представлены в таблице 13.

Таблица 13

**Результаты оценки конативного критерия**

Степень когнитивной готовности	Результаты контрольной группы респондентов (n = 98), %	Результаты экспериментальной группы респондентов (n = 98), %
Оптимальная	-	-
Допустимая	14	15
Начальная	86	85

Оценка конативного критерия на констатирующем этапе опытно-поисковой работы показала, что обучающихся, демонстрирующих оптимальную степень готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию, также не обнаружено; 14% и 15% обучающихся в контрольной и экспериментальной группе показали допустимый уровень; начальный уровень продемонстрировало большинство обучающихся в обеих группах (86% в контрольной и 85% в экспериментальной). Развитие показателей конативного критерия предполагает наличие опыта межкультурного взаимодействия обучающихся. Данный опыт может формироваться в процессе непосредственного общения с иностранными коллегами или студентами, включения в профессиональные пробы, зарубежных стажировок, практик на международных предприятиях и даже в результате активной самостоятельной работы с использованием ресурсов интернета, самостоятельных исследований.

Вместе с тем, недостаточность требуемого опыта и личностной мотивации к его формированию показало анкетирование будущих студентов нелингвистических направлений. Анализ ответов обучающихся на анкету выявил следующее:

- 45% и 43% обучающихся контрольной и экспериментальной групп подтвердили наличие опыта межкультурного взаимодействия (в основном, контакты со знакомыми иностранцами, в процессе туристических поездок и отдыха в международных лагерях);
- ни в одной группе не подтвердили наличие опыта межкультурного профессионального взаимодействия;
- 16% обучающихся контрольной группы и 15% экспериментальной показали участие в международных образовательных и профессионально-образовательных мероприятиях и программах;
- на эпизодическое профессиональное взаимодействие на иностранном языке указали незначительная часть (7 и 8 % соответственно) обучающихся (поиск на зарубежных сайтах нужной информации при выполнении домашних заданий, технических инструкций по просьбе знакомых, перевод профессиональной документации).

В то же время, важность уже имеющегося опыта подтвердили будущие специалисты нелингвистических направлений, ровно, как и необходимость формирования такого опыта в

процессе обучения в вузе как условие успешной профессиональной деятельности после его окончания.

Оценка ценностно-рефлексивного критерия, включающего диагностику готовности к межличностным отношениям, коммуникативной толерантности, сформированность аксиологических основ межкультурного взаимодействия и рефлексивность в качестве показателей, осуществлялась в процессе применения стандартизированных и авторских диагностических методик (табл. 14).

Таблица 14

**Диагностическая карта ценностно-рефлексивного критерия**

Показатели	Диагностические методы (методики)
1. Готовность к межличностным отношениям	Диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников)
2. Коммуникативная толерантность	Диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)
3. Сформированность аксиологических основ межкультурного взаимодействия	Ранжирование ценностей межкультурного взаимодействия
4. Рефлексивность	Опросник А.В. Карпова

В качестве первого показателя оценивалась готовность к межличностным отношениям с применением стандартизированной методики А.А. Рукавишникова, включающей три шкалы (включение, контроль, аффект), позволяющих оценить проявление исследуемого качества в диапазоне от низкого до высокого значения [135].

Обработка полученных баллов и приведение их к единой системе численного выражения представлены в таблице 15.

Таблица 15

**Оценка готовности к межличностным отношениям**

Шкалы	Характеристика пограничных состояний	Результаты контрольной группы респондентов (n = 98), %	Результаты экспериментальной группы респондентов (n = 98), %
		Степень готовности к межличностным отношениям	
Включение	Ie – низкое, означает, что индивид не комфортно чувствует себя среди людей, показывает склонность к их избеганию; Ie – высокое предполагает, что индивид комфортно себя чувствует среди людей и будет иметь тенденцию искать их; Iw – низкое – это тенденция к общению индивида с небольшим количеством людей; Iw – высокое – это сильная потребность индивида принадлежать к какой-либо группе, быть принятым остальными.	Начальная – 47 Допустимая – 53 Оптимальная – 0	Начальная – 45 Допустимая – 55 Оптимальная – 0

Шкалы	Характеристика пограничных состояний	Результаты контрольной группы респондентов (n = 98), %	Результаты экспериментальной группы респондентов (n = 98), %
		Степень готовности к межличностным отношениям	
Контроль	<p>Се – низкое означает, что принятие решений и взятие на себя ответственности избегается индивидом;</p> <p>Се – высокое означает, желание индивида брать на себя ведущую роль, нести ответственность;</p> <p>Сw – низкое показывает не принятие контроля над собой индивидом;</p> <p>Сw – высокое, показывает колебания индивида при принятии решений, его потребность в зависимости.</p>	<p>Начальная – 66</p> <p>Допустимая – 34</p> <p>Оптимальная – 0</p>	<p>Начальная – 63</p> <p>Допустимая – 37</p> <p>Оптимальная – 0</p>
Аффект	<p>Ае – низкое означает, что при установлении близких интимных отношений индивид очень осторожен;</p> <p>Ае – показывает высокую склонность индивида к установлению близких чувственные отношений;</p> <p>Аw – низкое означает, что индивид при создании более глубоких эмоциональных отношений проявляет крайнюю осторожность;</p> <p>Аw – высокое типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.</p>	<p>Начальная – 36</p> <p>Допустимая – 64</p> <p>Оптимальная – 0</p>	<p>Начальная – 35</p> <p>Допустимая – 65</p> <p>Оптимальная – 0</p>

Математическая обработка полученных результатов и вычисление среднего арифметического по трем шкалам позволяют сделать следующие выводы:

- оптимальную степень готовности к межличностным отношениям не проявили обучающиеся ни в одной группе;
- допустимую степень – 50% и 52% обучающихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно;
- начальную степень – 49% обучающихся в контрольной и 48% – в экспериментальной группах.

Диагностика коммуникативной толерантности в качестве второго показателя оценивалась по методике В.В. Бойко. Согласно применяемой методике, абсолютная нетерпимость к окружающим представлена максимальным количеством баллов (135), что вряд ли возможно для нормальной личности, абсолютная терпимость личности ко всем типам партнеров во всех ситуациях будет представлена 0 баллов. Следовательно, в ходе обработки полученных результатов нами были определены три степени проявления толерантности в общении: оптимальная (от 30 до 50 баллов); допустимая (от 51 до 70 баллов) и начальная (критическая) (от 61 и выше баллов). Результаты диагностирования обучающихся обеих групп приведены в таблице 16.



**Результаты диагностики коммуникативной толерантности (в %)**

Группа	Степень		
	оптимальная	допустимая	критическая
Контрольная	23	64	13
Экспериментальная	24	65	11

При оценке коммуникативной толерантности было выявлено, что наибольшую нетерпимость студенты испытывают в ситуациях принятия индивидуальности встречающихся людей (максимальный балл – 12); испытывают трудности в сглаживании неприятных впечатлений при столкновении с некоммуникабельными людьми (максимальный балл – 13); во взаимодействии с людьми показали недостаточные адаптационные способности (максимальный балл – 14).

Диагностика уровня развития рефлексивности как следующего показателя ценностно-рефлексивного критерия осуществлялась по опроснику А.В. Карпова. Данная методика позволяет оценить и рефлексивность как психическое свойство субъекта, и рефлексирование как особое психическое состояние. Методика также позволяет определить вид предпочитаемой рефлексии – ретроспективной, перспективной и ситуативной (актуальной). Ретроспективная рефлексия определяется склонностью к анализу свершившихся событий и уже выполненной в прошлом деятельности; перспективная рефлексия соотносится:

- с планированием как таковым;
- функцией анализа поведения и предстоящей деятельности;
- прогнозированием вероятных исходов;
- непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации обеспечивает ситуативная рефлексия. Результаты диагностики приведены в таблице 17.

**Результаты диагностики уровня развития рефлексивности обучающихся**

Группа	Уровень рефлексивности		
	высокий	средний	низкий
Контрольная	24%	54%	22%
Экспериментальная	26%	55%	19%

Как видно из полученных результатов, четверть обучающихся показали высокий уровень развития рефлексивности, чуть более половины – средний уровень, почти четверть обучающихся обладает низким уровнем развития рефлексивности. В рамках данного исследования допускается принять названия уровней (высокий, средний, низкий) в качестве синонимов заявленным названиям степени готовности – оптимальная, допустимая, начальная.

Оценка показателя ценностно-рефлексивного критерия – сформированности аксиологических основ межкультурного взаимодействия как показателя аксиологической готовности будущих студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию – осуществлялась в процессе ранжирования принципов межкультурного взаимодействия. Осмысление и анализ предложенных принципов в процессе

применения рейтинговой методики не только позволяет оценить степень сформированности аксиологических основ взаимодействия у обучающихся, но и способствует становлению аксиологической зрелости будущих специалистов. Студентам обеих групп были предложены 10 принципов межкультурного профессионального взаимодействия, которые они должны были ранжировать по степени значимости. Содержательно принципы были разделены на три группы, отражающие общечеловеческие ценности, профессиональные ценности и ценности общения. Результаты диагностики приведены в таблице 18.

Таблица 18

**Рейтинг принципов межкультурного профессионального взаимодействия  
(по мнению обучающихся)**

Принцип	Рейтинг контрольной группы	Рейтинг экспериментальной группы
1. Дружба между представителями разных культур и развитие мирных отношений, способствования лучшему пониманию между людьми	1	2
2. Безоценочного коммуницирования, основанного на уважении суверенитета и невмешательстве в другую культуру	6	4
3. Знания, соблюдения и уважения традиций, норм, этики и этикета другой страны в процессе межкультурного профессионального взаимодействия	2	1
4. Уважения своей культуры и достоинства себя как носителя своей культуры в процессе межкультурного профессионального взаимодействия	3	3
5. Уверенного профессионального общения и компетентной совместной профессиональной деятельности, обеспечивающий результат межкультурного профессионального взаимодействия	5	6
6. Достоверности, научности, конфиденциальности работы с профессиональной и другой информацией	7	7
7. Гибкости, мобильности профессионального взаимодействия в достижения поставленных целей	8	10
8. Активного слушания, избегания стереотипности, предупреждения конфликтных и противоречивых ситуаций	10	9
9. Компетентности иноязычного общения, терминологической оригинальности	9	8
10. Соблюдения норм и этикета межкультурного общения, принципы толерантности	4	5

Анализ полученных результатов подтверждает, что принципиальных различий в обеих группах в отношении принципов организации межкультурного профессионального взаимодействия не обнаружено. Качественный анализ мнения обучающихся в отношении принципов межкультурного профессионального взаимодействия позволяет заключить, что обучающиеся на первое место ставят аксиологические основы общечеловеческих ценностей, например: дружба между представителями разных культур и развитие мирных отношений, способствование лучшему пониманию между людьми; знание, соблюдение и уважение традиций, норм, этики и этикета другой страны в процессе межкультурного профессионального взаимодействия; уважение своей культуры и достоинства себя как носителя своей культуры в процессе межкультурного профессионального взаимодействия.

Ценности профессионального взаимодействия и ценности иноязычного взаимодействия, с точки зрения обучающихся, не разделяются. Так, на четвертом месте в рейтинге контрольной группой определено соблюдение норм и этикета межкультурного общения, принципы толерантности, а в экспериментальной группе – принцип безоценочного коммуницирования, основанного на уважении суверенитета и невмешательстве в другую культуру.

Следовательно, для обучающихся первых курсов, не имеющих опыта реального межкультурного профессионального взаимодействия, аксиологической основой является соблюдение общечеловеческих принципов, не продиктованных прагматическими целями.

Для оценки достоверности полученных в ходе констатирующего этапа эмпирических данных применялись методы математической статистики. Так, на первом этапе опытно-поисковой работы необходимо было решить задачу о выявлении (наличии или отсутствии) значимых различий исследуемых признаков в двух выборках испытуемых (контрольной и экспериментальной группах обучающихся). Корректно использовать U-критерий Манна-Уитни для решения поставленной задачи. Данный критерий предназначен для выявления различий между двумя выборками по уровню (степени) развития какого-либо признака, измеряемого количественно: чем меньше  $U_{\text{эмп}}$ , тем более вероятно, что различия достоверны. В нашем случае необходимо доказать, что различия минимальны, значит, U эмпирический должен быть максимальным. Для подсчета U-критерия Манна – Уитни применяется формула:

$$U = (n_1 \times n_2) + n_x \times (n_x + 1) / 2 - T_x, \quad (1)$$

где  $n_1$  – количество испытуемых в выборке 1;  $n_2$  – количество испытуемых в выборке 2;  $T_x$  – большая из двух ранговых сумм;  $n_x$  – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Расчеты подтвердили, что  $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0,05$ , следовательно, различия в двух группах несущественные.

Обработка совокупности полученных результатов по всем критериям, приведенным к единой шкале, позволила определить констатирующий уровень готовности респондентов (контрольной и экспериментальной групп) к межкультурному профессиональному взаимодействию (табл. 19).

Исходя из теоретически обоснованных уровней развития готовности студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию (лингвистический, речеповеденческий, профессионально-коммуникативный) и полученных данных на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, можно сделать вывод, что начальная степень готовности (табл. 19) соответствует лингвистическому уровню, характеризующемуся только основными общеобразовательными знаниями иностранного языка и не позволяющему осуществлять конструктивное межкультурное профессиональное взаимодействие; допустимая степень соответствует речеповеденческому уровню; оптимальная – профессионально-коммуникативному.

**Обобщенные результаты констатирующей оценки готовности обучающихся  
к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Критерии	Контрольная группа (%)			Экспериментальная группа (%)		
	Готовность обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию					
	Оптимальная	Допустимая	Начальная	Оптимальная	Допустимая	Начальная
<i>Когнитивный</i>	0	46	54	0	47	53
<i>Коммуникативный</i>	0	14	86	0	15	85
<i>Ценностно-рефлексивный:</i>						
– готовность к межличностным отношениям	0	50,3	49,7	0	52,3	47,7
– коммуникативная толерантность	23	64	13	24	65	11
– рефлексивность	24	54	22	26	55	19
<i>Среднее арифметическое показателей</i>	<i>9,4</i>	<i>45,6</i>	<i>45</i>	<i>10</i>	<i>46,9</i>	<i>43,1</i>

Для наглядности полученные в ходе констатирующего исследования результаты предложены в форме рисунка 3.

Исходя из полученных результатов, 45% и 43,1% обучающихся контрольной и экспериментальной групп соответственно демонстрируют лингвистический уровень готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию; 45,6% и 46,9% обучающихся контрольной и экспериментальной групп соответственно проявили готовность на речеповеденческом уровне и только 9,4% и 10% – на профессионально-коммуникативном уровне.

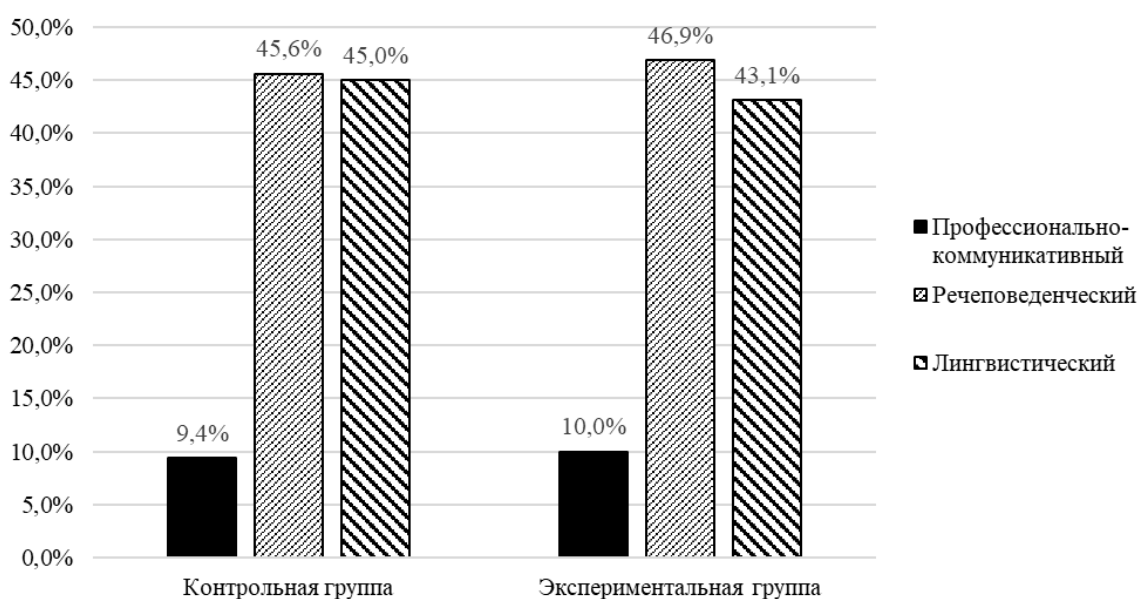


Рис. 3. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы

Следует подчеркнуть, что в педагогических исследованиях неоднократно подтверждалась недостаточная подготовка студентов к осуществлению межкультурного взаимодействия. Причинами недостаточной подготовки обучающихся в вузе к осуществлению межкультурного взаимодействия, прежде всего профессионального межкультурного взаимодействия, помимо педагогических, организационных и методических, называются социальные и психологические причины. Слабая социально-психологическая подготовка студентов, которая не позволяет им уверенно себя чувствовать в межкультурном взаимодействии, обусловлена недостаточной личностной мотивацией, ограниченным личным опытом межкультурного взаимодействия, доминирующей теоретической формой иноязычной подготовки, низкой коммуникативной культурой [136].

При целенаправленной интеграции иноязычной и профессиональной подготовки возможно преодоление выявленных причин недостаточной подготовки студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию, безусловно со значительной долей практико-ориентированных технологических решений организации образовательного процесса. Большое значение в подготовке обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию имеет организация партнерства вуза с зарубежными социально-образовательными партнерами, потенциальными работодателями, развитие международного сотрудничества в вузе, развитие образовательной мобильности самих обучающихся и преподавателей, что в совокупности обеспечивает развитие межкультурной образовательной среды в вузе. Методические причины в основном связаны с недостаточной профессиональной ориентацией преподавания иностранного языка.

Следовательно, анализ потенциала образовательного процесса вуза для реализации интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию представляется вполне оправданной задачей данного исследования.

Поскольку вторым этапом опытно-поисковой работы является процесс внедрения и апробации модели интеграции профессиональной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию, постольку для первого этапа (констатирующего) представляется весьма важной оценка такой возможности в образовательном процессе вуза.

Внедрение модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию предполагает осуществление трех видов интеграции профессиональной и иноязычной подготовки, в совокупности обеспечивающих формирование готовности студентов лингвистических направлений. Так, содержательная интеграция призвана обеспечить когнитивный компонент готовности; технологическая интеграция – когнитивный компонент готовности и социально-личностная интеграция – ценностно-рефлексивный компонент готовности.

Решение задачи оценки потенциала образовательного процесса для внедрения модели заключалось в следующем:

– анализ рабочих программ и учебно-методических комплексов по иностранному языку на предмет выявления возможностей интеграции содержания дисциплины «Иностранный язык» с содержанием профессиональных дисциплин;

– анкетирование преподавателей с целью выяснения мнения и мотивации к осуществлению содержательной и технологической интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений;

– анализ социального ресурса как возможности развития ценностно-рефлексивного компонента готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Приведем пример анализа рабочей программы образовательной дисциплины Б1.О.02.02 «Иностранный язык», преподаваемой в рамках высшего образования уровня «бакалавриат» по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», профиль «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем». Дисциплина в объеме 216 академических часов преподается в первом и втором семестрах (первый курс). В разделы первого семестра входят следующие:

1) «Я и моя семья» («Знакомство»; «Визитная карточка»; «Моя семья»; «Досуг и развлечения»);

2) «Я и мое образование» («Высшее образование в России и за рубежом»; «Мой вуз»);

3) «Мир вокруг нас» («Страны изучаемого языка»). В разделы второго семестра входят следующие:

4) «Я и мир» («Язык как средство межкультурного общения»; «Английский язык для академической мобильности»);

5) «Я и моя будущая профессия» («Знание иностранного языка – залог профессионального успеха»; «Современный мир профессий»);

6) «Я и моя будущая профессия» («Мир труда и профессий»; «Моя будущая профессия»).

Анализ содержания дисциплины подтверждает, что профессиональная направленность изучаемых тем не выражена, содержание носит обобщенный характер, может быть применимо для любых специальностей, направлений и профилей. При этом очевидно, что иностранный язык как «беспредметная» образовательная дисциплина вполне может быть наполнена содержанием, отражающим содержание профессиональных дисциплин. Однако следует подчеркнуть, что иностранный язык преподается на первом курсе, в то время как профессиональные дисциплины – в основном на третьем и четвертом курсах. Следовательно, вопрос содержательной интеграции сталкивается с организационным затруднением, обусловленным учебным планом образовательного процесса.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы для преподавателей было проведено анкетирование, результаты которого приводятся в таблице 20.

**Потенциал интеграции иноязычной и профессиональной подготовки в вузе  
(по мнению преподавателей) (в %, n = 67)**

Вопрос	Варианты ответов		
	Да	Нет	Возможно
1. Является ли вопрос интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию актуальным?	100	-	-
2. Дополнительная подготовка студентов нелингвистических направлений в области профессионального иностранного языка обеспечивает выпускникам более высокий уровень конкурентоспособности на рынке труда?	82	-	18
3. Имеется ли потенциал образовательного процесса вуза для интеграции профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию?	70		30
4. Имеется ли потенциал внешней среды и факторов для подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию?	60		40
5. Имеется ли потенциал преподаваемой вами образовательной дисциплины для подготовки студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию?	70		30
6. Вызывает ли интерес у вас данная проблема?	82		18
7. Готовы ли вы принять участие в провидении опытно-поисковой работы по интеграции профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию?	100		
8. Нужны ли вам дополнительные знания об осуществлении интеграции профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию?	100		

Принявшие участие в анкетировании преподаватели (100%) выразили готовность к проведению опытно-поисковой работы по интеграции профессиональной и иноязычной подготовки обучающихся на нелингвистических направлениях к межкультурному профессиональному взаимодействию, при этом подтвердили необходимость дальнейших разъяснений. Две пятых (40%) педагогов сомневаются в потенциале окружающей среды для подготовки студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию, однако только 30% педагогов не уверены в наличии такого потенциала своей дисциплины. Следует подчеркнуть, что актуальность данной проблемы не вызвала сомнений у педагогов вуза.

Анализ потенциала внешней среды вуза, на базе которого проводилось исследование, для подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию показал наличие нескольких направлений, разрабатываемых в вузе.

Как подтверждает анализ, окружающее социально-культурное пространство имеет достаточный потенциал для развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы было обнаружено, что обучающиеся преимущественно не готовы к конструктивному

межкультурному профессиональному взаимодействию, что образовательный процесс вуза так же, как и окружающее социально-культурное и профессионально-образовательное пространство, обладает достаточным потенциалом для интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Важнейшими условиями реализации модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию следует рассматривать:

- готовность преподавателей иностранного языка к осуществлению содержательной интеграции профессиональной и иноязычной подготовки;
- выраженную мотивацию педагогов – преподавателей иностранного языка и профессиональных дисциплин к осуществлению содержательной и технологической интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию;
- использование потенциала окружающего социально-культурного и профессионально-образовательного пространства в осуществлении социально-личностной интеграции обучающихся.

## **2.2. Реализация модели профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции**

В данном параграфе описывается опытно-поисковая деятельность по реализации модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. Как было обосновано в первой главе, в качестве методологической основы профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию был выбран интегрированный подход, интерпретирующий интеграцию как состояние, как процесс и как результат; в теоретическом плане предполагающий реализацию интегрированного подхода в образовательном процессе; в практическом плане – интегрированную подготовку, как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Данное понимание интегрированной иноязычной и профессиональной подготовки предполагает ее реализацию на трех уровнях: внутрисистемном (интеграция в системе иноязычной подготовки), межсистемном (интеграция профессиональной и иноязычной подготовки) и надсистемным (интеграция профессиональной и иноязычной подготовки студентов и социального ресурса). Видами интеграции в подготовке студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию определены содержательная, технологическая и социально-личностная.



Апробация модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию осуществлялась в экспериментальной группе обучающихся нелингвистических факультетов первого и второго года обучения общим числом 98 человек. Реализация модели профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции включала все уровни и все виды интегрированной подготовки, совокупный результат чего обеспечивал готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Система интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию представлена в таблице 21.

Таблица 21

**Система интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Уровень интеграции	Виды интеграции		
	содержательная	технологическая	социально-личностная
Внутрисистемный	Использование аутентичных текстов профессиональной направленности, кейсов и задач профессионального содержания, формирование профессионального лексического опыта	Реализация интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку, обеспечивающих формирование навыков межкультурного профессионального взаимодействия	Применение в практике обучения иностранному языку рефлексивных заданий, задач, ситуаций, способствующих становлению национальной и межкультурной идентичности будущего специалиста
Межсистемный	Использование на занятиях по профессиональным дисциплинам ресурса профессиональных интернет-сообществ, в том числе на иностранном языке, аутентичных текстов профессиональной направленности по изучаемой дисциплине и т.п.	Создание в образовательном процессе профессиональной подготовки коммуникативно-деловой среды (студенческие объединения квази-профессиональная деятельность, профессиональные пробы, практики на базе международных предприятий и т.д.); применение при обучении профессиональным дисциплинам технологий развития навыков взаимодействия (проектного обучения, интегративно-модульной, имитационно-игровых,	Аксиологизация профессиональной подготовки на основе создания единого коммуникативно-смыслового поля изучаемой научной и образовательной дисциплины, ценностей «диалога культур», применение рефлексивных технологий (технологий развития критического мышления, культурного плюрализма, единого для всех культур; сравнение иноязычной и отечественной документации профессионального содержания)

Уровень интеграции	Виды интеграции		
	содержательная	технологическая	социально-личностная
		ролевых, коммуникативно-диалоговых игр)	
Надсистемный	Участие и работа обучающихся в профессиональных интернет-сообществах, в том числе на иностранном языке, использование в образовательном процессе реальных профессиональных контекстных задач, кейсов; научно-исследовательская и проектно-творческая деятельность обучающихся.	Организация участия обучающихся в профессиональных конкурсах, мастер-классах, смотрах «Лучший в профессии», организация студенческих международных поездок (стажировки, практики), создание на занятиях межкультурных профессиональных ситуаций, организация учебной и (или) производственной практики на базе международных корпораций и предприятий, проведение междисциплинарных практикумов; организация научно-исследовательской, проектно-творческой деятельности обучающихся межкультурного содержания, в том числе совместно с международными предприятиями; выполнение проектов межкультурного профессионального содержания и направления; оформление портфолио достижений обучающимися	Организация опережающей профессиональной социализации обучающихся, обеспечивающая успешность подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию (Дни культур, знакомящие с традициями, развивающие толерантность; конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, выставки, презентации, направленные на эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессии, усвоение профессиональной этики и ценностей, межкультурного взаимодействия
Формируемый компонент готовности	Когнитивный	Конативный	Ценностно-рефлексивный

Как видно из таблицы, содержательная интеграция обеспечивает формирование когнитивного компонента готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию; технологическая интеграция обеспечивает формирование конативного компонента готовности; социально-личностная интеграция – ценностно-рефлексивный компонент готовности обучающихся на всех уровнях интеграции (внутрисистемном,

межсистемном и надсистемном); технологическая интеграция одновременно выражает методологический смысл ее как процесса; а социально-личностная – как результата. Совокупное представление интеграции отражается как состояние.

На внутрисистемном уровне профессиональная и иноязычная интеграция в подготовке студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию осуществлялась в системе иноязычной подготовки.

Доступные педагогам учебно-методические комплексы не отвечают требованиям сегодняшнего дня, как показал анализ российских типовых программ по иностранному языку [36]. К сожалению, знание основ грамматики и умение читать тексты по специальности полностью не формируют профессиональные качества обучаемого, не обеспечивают формирование готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Перспективность интеграции содержания образовательной дисциплины «Иностранный язык» и содержания профессиональных дисциплин неоднократно рассматривалось в педагогической науке. Кроме того, обоснованная и целесообразная интеграция содержания в некоторых случаях может освободить до 40% учебного времени за счет минимизации содержательных повторений [114].

Для осуществления содержательной интеграции были разработаны узконаправленные учебно-методические пособия (Business English for builders: Деловой английский язык для строителей; Business English for Engineers, ITC and Service: Деловой английский язык для инженеров, приборостроителей, сферы информационных технологий и сервиса; English for builders – Английский язык строителей; English for Engineers – Английский язык для инженеров и приборостроителей; English for transport processes technology – Английский язык для технологии транспортных процессов), включающие аутентичные тексты и задания, профессионально ориентированные, направленные на формирование профессиональной лексики. При разработке сборника текстов учитывались прагматический и общеобразовательный аспекты изучения иностранного языка, а именно: обучение всем видам речевой деятельности происходило при использовании аутентичных текстов и аутентичной информации, принимались во внимание интересы студентов и их последующая профессиональная специализация. Аутентичные тексты могут содержать новую интересную информацию, способствующую развитию речемыслительной деятельности студентов. Такие тексты являются наиболее информативными и профессионально ориентированными, что объясняет целесообразность использования именно таких текстов [90]. Аутентичные тексты характеризуются современным литературно-разговорным языком, наполнены насыщенной профессиональной лексикой, в них встречаются реальные ситуации общения. Такие тексты отличаются функциональностью (их можно соотнести с той или иной сферой общения) и тематической наполняемостью.

Предметно-тематический материал дисциплины «Иностранный язык» в учебных пособиях был распределен по разделам, согласно учебному плану образовательной программы. В каждой теме обеспечено формирование необходимых компетенций, а именно: развитие коммуникативных способностей, требуемое для профессиональной деятельности;

расширение словарного запаса (прежде всего профессиональный специальный терминологический тезаурус); овладение студентами уровневой диалогической и монологической речью, речевыми образцами, клише; формирование умения воспроизвести усваиваемую информацию; побуждение студентов высказывать свое мнение, аргументировать свою точку зрения, выражать согласие / несогласие с мнением и оценкой других.

Пособия предназначены для бакалавров технических направлений и построены по принципу взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на профессионально ориентированном материале. Например, для бакалавров разных направлений подбирается задание содержащее профессиональную лексику и профессиональные знания:

*Прочитай, письменно переведи текст и заполни пропуски: data recording, geological layers, geophysicists, receivers, subsurface, waves, hydrocarbons*

Geologists should identify a zone that may contain ... based on geological criteria. Geologists work together with ... who study the properties of underground formations using seismic surveys. During seismic surveys, seismic (elastic) ... are artificially generated using explosives. The waves are transmitted into the ... and propagate into the deep rocks and then are reflected and refracted at certain ... (reflecting boundaries). Reflected waves they are captured by seismic ... that are located on the surface. The seismic receivers are connected to a recording device that records data. There are three types of seismic ...: 2-dimensional, 3-dimensional and 4-dimensional. Seismic data are subject to interpretation. Drilling is the only reliable way to detect oil.

Кроме федеральной образовательной дисциплины «Иностранный язык», были разработаны рабочие программы и учебно-методические комплексы дисциплины «Деловой иностранный язык» (третий курс) с актуализацией профессионального содержания.

Личностно-развивающий потенциал образовательной дисциплины «Иностранный язык» заключается не только в усвоении и интериоризации новых знаний, в расширении спектра используемых коммуникативных технологий и стратегий, но и в расширении мировоззрения в процессе развития страноведческой культуры, в становлении толерантных личностных установок. Кроме того, любой язык имманентно несет в себе часть мировой культуры, обладает социокультурным ресурсом, поскольку, познавая язык, обучающиеся знакомятся с культурой других народов, с общемировыми ценностями, что, безусловно, создает дополнительное мотивационное обеспечение моделируемого педагогического процесса, способствующего развитию готовности студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию [98]. Язык является не только средством коммуникации, но и способом познания окружающего мира, выступает хранителем и выразителем духовной культуры. Не случайно уровень культуры как отдельного человека, так и целой эпохи определяется отношением к языку [23, с. 62-63]. Следовательно, важнейшей миссией образования является воспитание ответственного уважительного отношения к родному и иностранному языку как аккумулятору исторических, научных и культурных ценностей. Основной задачей профессионального образования в подготовке к межкультурному профессиональному взаимодействию является формирование профессионального

мировоззрения «как совокупности общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих в дальнейшем эффективное выполнение своих обязанностей молодыми специалистами» [16, с. 19].

К сожалению, опыт практической деятельности показывает, что большинство обучающихся иностранному языку мотивированы получением возможности реального общения с иноязычным собеседником, стремясь преимущественно овладеть способами «поддерживающей беседы» (*interactional communication*), и намного реже – общением на основе решения проблем (*transactional communication*).

Именно поэтому моделирование профессионального общения как реализация *технологической интеграции* на занятиях иностранного языка является важной составляющей в подготовке студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. Так, на занятиях формируются навыки делового письма (English business letters), делового телефонного звонка (Telephone conversations), поиска работы (Job search), устройства на работу (Recruitment), основные документы при приеме на работу: анкета, сопроводительное письмо, резюме (How to write a CV or resume), а также навыки прохождения собеседования (Job interview), подготовки и проведения презентации (Making presentations) и другие необходимые навыки межкультурного профессионального взаимодействия.

Например, задание для обучающихся: «Подготовка к собеседованию (*job interview*):

1. What can you tell us about yourself? — Что Вы можете рассказать о себе?
2. What do you consider your strengths? — Расскажите про свои сильные стороны/достоинства?
3. What do you consider your shortcomings? — Что Вы считаете своими слабыми сторонами/недостатками?
4. Why are you worthy of this position? — Почему этой должности достойны именно Вы?
5. For what reason are you going to quit your job? — По какой причине Вы собираетесь сменить свою работу?
6. Why are you interested in our vacancy? — Почему вы заинтересованы в нашей вакансии?
7. What goals do you set for your future? / How do you see your future in five years? — Какие цели Вы ставите себе на будущее? / Где Вы видите себя через пять лет?
8. What salary are you expecting? — На какую зарплату Вы рассчитываете?
9. Tell us about your achievements over the past five years. — Расскажите о своих достижениях за последние пять лет.
10. Do you have any questions? – У Вас есть какие-нибудь вопросы?

На занятиях по английскому языку применяется разработанный алгоритм подготовки к деловому диалогу:

1. Составление диалога в определенном контексте (*contextualised practice*).
2. Составление диалога из отдельных предложений, выражающих цель общения (*jumbled dialogue*).

3. Наполнение диалога общими культурными фразами, благодарностями и т.д. (*dialogue completion*).

4. Составление диалога в окончательном варианте, включая приветствие и заключение общения (*cued dialogue*).

5. Письменное составление диалога.

Несмотря на то, что обучение иностранному языку всегда в теории и практике обучения, в методике обучения выступало актуальной проблемой, преподаватели иностранного языка по-прежнему находятся в поиске наиболее эффективных методов и подходов для достижения нового качественного уровня знаний иностранного языка.

Большое значение в современной методике преподавания имеют дидактические возможности информационных средств и технологий; дидактические возможности интерактивного обучения [24]. На сегодняшний день наибольшей популярностью среди преподавателей пользуются восемь методов. Их интерпретацию в контексте исследуемой проблемы представим в таблице 22.

Таблица 22

**Методы обучения иностранному языку в подготовке  
к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Метод	Характеристика	Потенциал для подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию
Grammar Translation Method	Грамматико-переводной метод широко применяется, начиная со времен советской школы. Метод ориентирует обучающихся на формирование навыков письменного перевода и чтения, отработку и автоматизацию определенных грамматических конструкций и правил. Метод основывается на заучивании слов и фраз по конкретной теме, отработке орфографии и грамматики с закреплением в процессе письменного перевода	Поскольку при работе с аутентичными текстами обучающиеся сталкиваются с новой лексикой, данный метод имеет место при составлении словаря профессиональных терминов, при работе с инструкциями и аннотациями на иностранном языке как письменного перевода
Direct Method	Данный метод (прямой) может быть применим для изучения иностранному языку с начала, когда родной язык максимально не используется на занятиях. Прямой метод предполагает естественное погружение обучающегося в языковую среду	Данный метод применяется для проведения ролевых, имитационных и деловых игр (переговоры, деловой разговор, диалог по телефону, аудирование и т.п.)
Audio-Lingual Method	Аудиолингвальный метод незаменим при изучении иностранного языка, способствует развитию у обучающихся восприятия иноязычной речи. Эффективность данного метода заключается в развитии навыков произношения, говорения, так как прослушивание живой речи способствует улучшению произношения и интонирования. Эффект изучения иностранного языка зависит от	Применение данного метода способствует пополнению профессионально-лексического словаря обучающихся. Так, на занятиях предлагается записать из услышанного даты, числа, фамилии, события; кроме того, наращивается опыт произношения, интонирования и т.п.

Метод	Характеристика	Потенциал для подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию
	восприятия живой речи, понимания ее, различения эмоционального фона	
The Silent Way	Метод, основанный на слушающей роли педагога, минимизирующей влияние компетентности педагога на проявление активности обучающегося. В полной мере данный метод сложно назвать обучающим, но он интересен для инновационных подходов при обучении иностранному языку. Используя на практике данный метод, преподаватель ничего не произносит и не говорит. Следует отметить, что данный метод не распространен в отечественной педагогике, но он применяется в качестве экспериментального инновационного педагогами	Данный метод является весьма эффективным для развития готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию, поскольку позволяет обучающимся формировать ценностно-рефлексивный компонент готовности, совершенствовать коммуникативные навыки с опорой на когнитивную составляющую подготовки. Его можно применять на игровых занятиях, тренингах, семинарах, профессиональных пробах
Suggestopedia	Данный метод очень похож на технологию по совершенствованию новых знаний, так как включает ряд этапов (введение новых знаний, отработка новых умений, закрепление в процессе активных и интерактивных форм, различных упражнений). Как отмечается в педагогической литературе, особый шарм данному методу придает игровая атмосфера (обучающиеся придумывают себе иностранные имена и даже биографии, что снимает психологический барьер, позволяет избавиться от страха общения на иностранном языке). С другой стороны, ученые методисты данный метод нередко называют псевдонаучным	Данный метод очень эффективен при организации имитационных, деловых, ролевых игр, проведения тренингов для отработки умений говорить и слушать, что формирует не только когнитивный, но и коммуникативный компонент готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию
Community Language Learning	Данный (коммуникативный) метод считается самым распространенным и эффективным, он включает значительное число интерактивных упражнений для развития речи на иностранном языке как групповых, так и парных, имитационных, игровых, ролевых, театрализованных и т.д.	Данный метод, по сути, является доминирующим и используется преподавателями иностранного языка на всех уровнях обучения. Так, в целенаправленной подготовке студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию данный метод имеет широкие возможности и применим практически на всех занятиях – от общения с преподавателем до проведения деловых игр
Total Physical Response Method	Интересен как метод физического реагирования, понимается как пассивное реагирование обучающихся на первом этапе, затем – физического реагирования (в виде пантомимы, кинестетики) на втором и только на третьем этапе обучающиеся начинают практиковать речь	Возможности данного метода для высшей школы уже не так актуальны, тем не менее на занятиях по аудированию применение трех этапов может иметь место: сначала слушают, во второй раз поднимают руки, где понятно, или две руки, когда не понятно, на третьем этапе воспроизводят речь

Метод	Характеристика	Потенциал для подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию
The Communicative Approach	Применение коммуникативного подхода при обучении иностранному языку не сегодняшний день продиктовано не только ФГОС, но и развитием открытого социального пространства. Овладение иностранным языком в процессе коммуницирования (обмен и передача информации, знаний, навыков в процессе общения на иностранном языке)	Данный метод является основным при изучении иностранного языка, обеспечивающий развитие практических навыков. Сегодня он имеет множество модификаций с учетом развития информационной среды, коммуникативных средств, дидактических возможностей информационного оборудования

Различные интерактивные методы применялись в рамках рассмотренных подходов к преподаванию иностранного языка. Данные методы способствуют не только формированию знаний иностранного языка и их закреплению, но прежде всего – развитию коммуникативных навыков. Так, например, прием «P.R.T.S.-формула», включающий четыре этапа (Position; Reason-Explanation; Example; Summary) направлен на развитие навыков аргументированного изложения собственного мнения. Формула P.R.T.S. заключается в создании мини-эссе или презентации по рассматриваемому вопросу, ее защите, аргументации точки зрения. Большой популярностью среди обучающихся пользуются методы с использованием электронно-цифровых ресурсов: ресурс «Voxorop» ([www/Voxorop.com](http://www.Voxorop.com)) позволяет создать собственную дискуссию (thread или threaded audio noticeboard); ресурс «ESL Video» ([www.eslvideo.com/index.php](http://www.eslvideo.com/index.php)) позволяет создавать видеоролики к контекстной задаче или к профессиональной проблеме на иностранном языке. Данный ресурс позволяет также не только отслеживать результаты студентов, но и делать рассылку членам учебной группы, поскольку адаптирован к учебному процессу.

Значительное место в обучении иностранному языку как средству подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию имеет метод кейсов, который активно применяется не только в рамках дисциплины «Иностранный язык», но и на профессиональных дисциплинах.

*Кейс «Деловая поездка».* Студентам необходимо организовать двухдневную деловую поездку в Нью-Йорк на конференцию по архитектуре города XX века, включая организацию экскурсии по городу. Среди участников: молодой сотрудник с женой и двумя детьми, пожилой сотрудник с супругой, группа стажеров. Проанализируйте предложенную информацию и предложите варианты размещения и осмотра достопримечательностей, но не более двух мест за один день.

*Кейс «Заключение контракта».* Студентам предлагается выступить в качестве представителей молодых фирм. От них требуется в итоге заключить контракт, для этого обучающиеся должны провести ряд деловых переговоров на иностранном языке. В рамках этого задания студенты ведут деловую переписку, договариваясь об условиях контракта. Также обучающимся необходимо урегулировать сложившиеся в ходе сотрудничества конфликтные ситуации. (Участникам кейса заранее предлагаются смоделированные



возможные трудности. Условия, при которых возможно заключение контракта оговариваются также заранее).

Широкими возможностями для формирования готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию обладают имитационные методы (деловая игра, ситуационная игра, ролевая игра, тренинги). Например, на занятиях по иностранному языку с большим интересом и мотивацией проходят такие имитационные игры «Собеседование при устройстве на работу», «Беседа с иностранцем о традициях двух стран», «Рабочее совещание» и другие.

*Имитационная деловая игра «Беседа по телефону»:*

Собеседникам необходимо перевести на английский язык и разыграть перед группой ряд диалогов на английском языке, используя предложенные ранее речевые клише.

– Доброе утро! Это говорит Левченко. Могу я поговорить с господином Поповым?

– Доброе утро! Извините, но г-н Попов сейчас вышел. Не могли бы Вы позвонить через десять минут?

– Алло, секретарь г-на Дмитриева. Что вы хотите?

– Я бы хотел поговорить с г-ном Дмитриевым.

– Кто звонит?

– Это г-н Иващенко.

– Г-н Дмитриев будет говорить с Вами через минуту. Он сейчас занят. Вы подождете?

– Да, я подожду.

В рамках содержательной и технологической интеграции иноязычной и профессиональной подготовки на внутрисистемном уровне интеграции для успешной подготовки студентов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в работе с аутентичными текстами возможна также и социально-личностная интеграция. Как подчеркивает Н.И. Цветкова, «важнейшим критерием уровня развития коммуникативной компетенции студентов является их способность к рефлексивному общению на изучаемом языке на базе аутентичных текстов, отражающих социальные и культурные концепты иной культуры и иной социальной общности» [139, с. 173]. Образованный специалист XXI века должен обладать способностью к творческому самостоятельному решению неизвестных и нестандартных задач в процессе межкультурного профессионального взаимодействия, что детерминирует задачу развития личностной рефлексии обучающихся. Занятия по иностранному языку имеют возможности для развития у студентов навыков рефлексивно мыслить, анализировать, обобщать, делать выводы, логически излагать свои умозаключения [104]. Такие задания, как, например, «Образ успешного специалиста», «Мой идеал профессионала», «Чего я хочу достичь в жизни» в формате кейсов, профессиональных задач, эссе, упражнений, диалогов и других форм способствуют развитию не только знаний иностранного языка, но и развитию личностной рефлексии обучающихся.

*Пример рефлексивного задания:*

Студентам предлагается продолжить логическую цепочку на английском языке:

I attend classes, earn good marks (я посещаю занятия, зарабатываю баллы) → I successfully pass tests and exams (я успешно сдам зачеты и экзамены) → I get a bachelor's degree (я получаю степень бакалавра) → ...

Реализация модели на следующем уровне – *межсистемном* – предполагает интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. Достижение поставленных в рамках проведения опытно-поисковой работы задач потребовало дополнительной работы с преподавателями профессиональных дисциплин, для которых было проведено три семинара (табл. 23).

Таблица 23

**Содержание семинаров для преподавателей профессиональных дисциплин**

Название семинара	Содержание деятельности	Результат
1. Содержание и моделирование интегрированной иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Знакомство преподавателей с понятием, содержанием, структурой готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.</li> <li>– Систематизация знаний об интегрированном подходе (теоретические, методологические аспекты, принципы его реализации в образовательном процессе вуза).</li> <li>– Анализ потенциала образовательного процесса вуза для подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.</li> <li>– Презентация модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию</li> </ul>	Актуализация знаний о межкультурном профессиональном взаимодействии, об интегрированном подходе. Формирование и развитие мотивации преподавателей к осуществлению интеграции в образовательном процессе. Формирование личностной заинтересованности в проведении опытно-поисковой работы
2. Содержательная и технологическая интеграция иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию	Подготовка педагогов к осуществлению содержательной и технологической интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию (анализ рабочих программ, подбор аутентичных текстов, практических заданий, отражающих интеграцию; анализ, выбор, систематизация образовательных технологий и практических заданий, обеспечивающих интегрированную подготовку обучающихся)	Готовность преподавателей иностранного языка профессиональных дисциплин к осуществлению содержательной и технологической интеграции в подготовке студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию

Название семинара	Содержание деятельности	Результат
3. Социально-личностный уровень интеграции, обеспечивающий ценностно-рефлексивный компонент готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию	Презентация и анализ результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы, критическая оценка потенциала образовательного пространства в совокупности с социально-культурным потенциалом	Мотивация преподавателей иностранного языка профессиональных дисциплин к формированию ценностной основы межкультурного взаимодействия через актуализацию содержания образования; развитие потребности академической и международной мобильности

Проведенные семинары не только актуализировали проблему подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, но и обеспечили подготовку и мотивирование педагогов к реализации модели на межсистемном уровне. На данном межсистемном уровне видами интеграции также выступили содержательная, технологическая и социально-личностная.

Содержательная интеграция иноязычной и профессиональной подготовки на межсистемном уровне реализуется посредством интеграции содержания профессиональных дисциплин и дисциплины «Иностранный язык». Как уже было отмечено, иностранный язык преподается на первом курсе, в то время как профессиональные дисциплины – на последующих курсах. В процессе обучения иностранному языку применение аутентичных текстов не несет значительной содержательной нагрузки и используются в основном как средство обучения. Вместе с тем формирование и развитие профессиональной иноязычной лексики у обучающихся происходит в общей логике профессионального образования. В качестве итогового контроля для студентов второго курса был разработан образовательный тест на английском языке, позволяющий оценить насколько были усвоены основные общие понятия обучающимися инженерных специальностей. На последующих курсах, на занятиях по профессиональным дисциплинам преподавателями используются аутентичные тексты уже применительно к конкретной образовательной дисциплине. Например, на четвертом курсе по дисциплине «Анализ финансовых рынков» предлагается осуществить подборку материалов различных зарубежных сайтов, в том числе на иностранном языке, сделать перевод и аннотацию по темам:

*The Value of Intermediation in the Stock Market (Значение посредничества на фондовом рынке)*

*Reflexivity in Credit Markets (Рефлексивность на кредитных рынках)*

*The Stock Market and Bank Risk-Taking (Фондовый рынок и банковские риски)*

*A Model of Credit Market Sentiment (Обстановка на фондовом рынке)*

Широкие возможности для содержательной интеграции на межсистемном уровне имеют различные внеаудиторные формы: научные общества студентов, творческие объединения и кружки, проведение внеаудиторных образовательных форм (предметных недель, дней профессии, олимпиад, вечеров, фестивалей, конкурсов, выставок, презентаций и

т. д.). Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы в рамках межсистемного уровня позволяет актуализировать мотивацию, расширять и углублять знания и навыки обучающихся, способствовать формированию опыта квазипрофессиональной деятельности и опыта межкультурного профессионального взаимодействия. Обращаясь к теории коммуникативной компетенции как основы и результата подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию, в работах А.С. Даниленко можно обнаружить три уровня ее формирования: лингвистический, речевой и профессиональный [41, с. 71-72]. Под лингвистическим уровнем автор понимает овладение определенным словарным запасом, навыками фонетически корректного произношения и грамматического строя при общении. Речевой уровень требует освоения дискурсивной основы общения (умение выстраивать и логически завершать фразы и речь в достижении цели коммуникативного акта; реагировать на сообщение актора иной культуры в соответствии с нормами и традициями). Профессиональный уровень является высшим уровнем коммуникативной компетенции, характеризующимся развитыми формами активного профессионального взаимодействия и интегрирующим профессиональные знания и навыки иноязычной профессиональной коммуникации. Таким образом, интеграция профессиональной и иноязычной подготовки на межсистемном уровне как создание в вузе интегративного образовательного пространства играет ведущую роль в подготовке обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию не только содержательно, но и технологически.

Технологическая интеграция осуществлялась в процессе применения на занятиях по профессиональным дисциплинам образовательных технологий, способствующих развитию у обучающихся коммуникативных и рефлексивных навыков на фоне освоения профессиональных знаний. К примеру, Т.В. Андрюхина утверждает, что «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция формируется постепенно и параллельно с профессиональными знаниями, на основе и в привязке к общезыковым компетенциям, а их соотношение при этом постепенно меняется в пользу профессионального коммуникативного компонента» [7, с. 124]. В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы по внедрению модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию нами были проведены семинары с преподавателями профессиональных дисциплин, на которых в том числе были рассмотрены возможности образовательных интерактивных технологий, кейс-технологий, проектных технологий для достижения поставленной цели [99; 133; 145]. Подготовить к взаимодействию возможно только в процессе взаимодействия и через взаимодействие, что является своего рода императивным требованием подготовки студентов [79, с. 458]. Применение интерактивных методов и способов организации образовательной деятельности наряду с активным усвоением профессиональных знаний повышает эффективность становления конструктивного стиля взаимодействия обучающихся в учебной группе, способствует формированию толерантных, этических и ценностных установок взаимодействия в учебном процессе. Смена ролей на интерактивных занятиях способствует развитию социальной и коммуникативной мобильности студента, развитию рефлексивных

навыков, что делает освоение профессионального содержания более мотивированным и осмысленным [80, с. 262].

В числе применяемых методов преподавателями профессиональных дисциплин успешно применялись дискуссии, проблемные лекции, презентации, деловые игры, кейсы, профессиональные задачи и другое; в числе образовательных технологий – технология развития критического мышления, учебное моделирование, коммуникативные технологии, способствующие развитию навыков общения, критического осмысления и восприятия информации, достижения поставленной цели, рефлексии обучающихся. Использовались ресурсы сети Интернет [20; 121], а именно видеолекции, онлайн-тестирования и вебинары.

Социально-личностная интеграция иноязычной и профессиональной подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию предполагает актуализацию надсистемного уровня интеграции с социальным ресурсом. Под таким ресурсом нами понимается окружающее социокультурное пространство, включающее социальные институты и социальные процессы, виртуальное пространство, обладающее неограниченным информационным ресурсом, профессиональное пространство (предприятия, профессиональные сообщества, профессиональная информация и т. д.). Надсистемная интеграция иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию направлена на формирование и становление ценностно-рефлексивного компонента готовности, реализуется в интеграции образовательного, профессионального и социокультурного пространства в системе трех видов интеграции (содержательной, технологической, социально-личностной) с преобладанием именно социально-личностной интеграции.

Интеграция на надсистемном уровне обладает ярко выраженной социализирующей функцией через усвоение норм, ценностей, этики и этикета межкультурного профессионального взаимодействия. На данном уровне обучающиеся приобретают первый опыт профессионального и социального межкультурного взаимодействия, осмысливают его, развивая личностную рефлексию, проектируют дальнейшее самообразование. Осмысление данного опыта, его рефлексия дают предпосылки для мотивации обучающихся к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, к формированию личностных и профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективность межкультурного профессионального взаимодействия в будущем. Реализация надсистемной интеграции имеет большое значение в образовательном процессе, поскольку на фоне развития устойчивой мотивации и навыков межкультурного взаимодействия она призвана обеспечивать сохранение культурной, социальной, профессиональной идентичности личности обучающегося. Интеграция будет выступать оптимальной стратегией достижения успешного межкультурного профессионального взаимодействия, если наряду с овладением культурой других народов будет сохранена собственная культурная идентичность [48]. Стремление к организации эффективного конструктивного межкультурного профессионального взаимодействия в условиях открытого экономического, производственного, технологического и информационного пространства и активных глобализационных процессов современного

мира, очевидна. Только при выработке единой стратегии возможно конструктивное взаимодействие представителей различных социокультурных сообществ, в основу которого должны быть положены уважение друг к другу, учет как интересов, так и потребностей всех коммуникантов. Основное направление такого взаимодействия – это достижение общих прагматических целей [6, с. 117]. Все предшествующие уровни интеграции иноязычной и профессиональной подготовки (внутрисистемный, межсистемный) призваны обеспечить достаточную основу для апробации обучающимися собственных умений в организации межкультурного профессионального взаимодействия. Так, в рамках содержательной интеграции обучающиеся знакомились с нормами деловой этики и этикета, родными и инокультурными традициями, нормами конструктивного бесконфликтного поведения; технологическая интеграция призвана сформировать основные базовые коммуникативные и социальные компетенции, позволяющие преодолевать стереотипы взаимодействия, разрешать сложные коммуникативные ситуации на основе гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культуры, на принципах диалога культур. Социально-личностная интеграция предполагает развитие личного социального, квазипрофессионального опыта межкультурного взаимодействия, обеспечивает развитие рефлексивных умений и социальных, коммуникативных компетенций, направлена на развитие способности к иноязычному общению в процессе межкультурного взаимодействия как средству самореализации и самовыражения. Реализация данного уровня интеграции осуществляется через активизацию деятельности обучающихся: участие в международных олимпиадах, конференциях, конкурсах, академических и профессиональных обменах; подготовку и защиту учебных, научно-образовательных, научно-исследовательских, социально-культурных, учебно-профессиональных и научно-производственных проектов.

Как было отмечено в п. 2.1, образовательный процесс вуза обладает значительным потенциалом для формирования опыта межкультурного профессионального взаимодействия студентов нелингвистических направлений. Также проведенная работа с преподавателями профессиональных дисциплин актуализировала проблему подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, что мотивировало преподавателей к реализации разработанной модели в рамках формирующего этапа опытно-поисковой работы. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента с результатами констатирующего эксперимента осуществлялся на контрольном этапе опытно-поисковой работы и представлен в п. 2.3.

### **2.3. Результаты опытно-поисковой работы по интеграции профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию**

В данном параграфе описаны результаты апробации модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, реализованной в образовательном процессе вуза, приводится сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-поисковой работы, как оценка эффективности апробируемой модели.

Безусловно, формирование, развитие и становление готовности будущих специалистов к осуществлению конструктивного межкультурного профессионального взаимодействия продолжается в течение всего периода обучения в вузе, постепенно наращивая индивидуальный опыт, формируя необходимые профессиональные и личностные компетентности. Между тем практика показывает, что выпускники не владеют иностранным языком на уровне, позволяющем им осуществлять результативное межкультурное профессиональное взаимодействие. Актуальность данной проблемы потребовала своего эмпирического подтверждения, для чего была сконструирована и реализована в практике образовательного процесса вуза модель профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному взаимодействию на основе интеграции.

Контрольный этап опытно-поисковой работы, описанный в данном параграфе, включает повторную диагностику всех обоснованных в монографии критериев и сравнительный анализ полученных результатов показателей с результатами констатирующего этапа для выявления динамики развития искомого качества – готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, а так же диагностику результатов межкультурного профессионального взаимодействия на производственной практике студентов третьего курса.

Оценка когнитивного критерия происходила по оценке его показателей (академическая успеваемость, знание иностранного языка, в том числе профессионального иностранного языка). Так, экспертная оценка академической успеваемости обучающихся контрольной и экспериментальной групп в сравнении с констатирующим этапом приведена в таблице 24.

Таблица 24

#### **Сравнительный анализ академической успеваемости обучающихся**

Этап	Контрольная группа (n = 98)	Экспериментальная группа (n = 98)
	Средний балл успеваемости	
Констатирующий	3,7	3,8
Контрольный	3,8	4,2

Положительная динамика академической успеваемости обучающихся экспериментальной группы (значение среднего арифметического повысилось на 0,4 балла, что составило 11%) объясняется ростом учебной мотивации обучающихся в их стремлении стать успешным конкурентоспособным специалистом, в том числе и на международном рынке

труда, раскрытием профессиональных перспектив, участием обучающихся в различных мероприятиях, развивающих коммуникативные навыки, что в совокупности предпринятых педагогических воздействий, безусловно, послужило фактором развития у учащихся не только учебной мотивации, но и чувства уверенности в себе.

Для оценки динамики показателей когнитивного критерия обучающимся был предложен учебный тест, аналогичный тесту на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, позволяющий оценить уровень знаний иностранного языка, в том числе страноведческих знаний и знаний профессионального иностранного языка. В каждом блоке обучающимся было предложено также по 10 вопросов, правильный ответ оценивался в 1 балл, следовательно, максимально возможный балл составляет 50 баллов. Количество баллов, набранных обучающимися экспериментальной группы, колебалось от 26 до 49; в контрольной группе – от 15 до 46. Согласно распределительной шкале, оптимальной степени когнитивной готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию соответствует отрезок на шкале от 40 до 50 баллов; допустимой – от 30 до 39; критической – ниже 28 баллов. Результаты тестирования обучающихся на контрольном этапе, в сравнении с констатирующим этапом, представлены в таблице 25.

Таблица 25

#### Результаты оценки когнитивного критерия

Количество баллов	Степень когнитивной готовности	Результаты контрольной группы (n = 98), %		Результаты экспериментальной группы (n = 98), %	
		Этап опытно-поисковой работы			
		констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
40-50	Оптимальная	-	-	-	23
29-39	Допустимая	46	58	47	60
Ниже 28	Начальная	54	42	53	17

На контрольном этапе были получены результаты, подтверждающие правомерность проведенной опытно-поисковой работы по интеграции иноязычной и профессиональной подготовки. Так, обучающиеся контрольной группы демонстрируют более ярко выраженную динамику развития когнитивной готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию, а именно: оптимальную степень показали 21% обучающихся, в то время как на констатирующем этапе обучающихся с оптимальной степенью когнитивной готовности не было в обеих группах; вместе с тем в контрольной группе по-прежнему никто не показал данной степени когнитивной готовности. Число обучающихся экспериментальной группы с начальной степенью когнитивной готовности снизилось с 53% до 17% (в сравнении с контрольной группой – с 54% до 42%). Следовательно, можно говорить о целесообразности и эффективности содержательной интеграции, предпринятой в ходе исследования, о правомерности теоретических положений и эмпирических методов. Разработанные учебные пособия для обучающихся по разным направлениям, учебные программы и учебно-методические комплексы по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Подготовка документов на иностранном языке», «Деловой иностранный язык», актуализация



содержания профессиональных дисциплин с использованием межкультурного ресурса подтвердили результативность в ходе проделанной опытно-поисковой работы.

На занятиях по профессиональным дисциплинам обучающиеся активно применяли полученные знания по иностранному языку, проявляли инициативу в поиске иноязычного материала. Например, при выполнении технических заданий (составить характеристику технологического процесса, тематический тезаурус по инструкции, провести сравнительный анализ чертежа, схемы, диаграммы, гистограммы, рисунков, карт и пр.) использовали материал на иностранном языке и аутентичные профессиональные тексты. На занятиях по иностранному языку успешно выполняли профессионально ориентированные задания, как то: написать эссе о будущей профессии, очерк об экскурсии на предприятие на иностранном языке; подготовить на иностранном языке; подготовить на иностранном языке научную статью о производственном процессе; составление и решение профессиональных задач и кейсов.

*Студентам необходимо прочитать и перевести аутентичную статью о продуктивности четырехнедельной рабочей недели, принять участие в ролевой игре, выбрав одну из четырех ситуаций и составить запрос/сопроводительное письмо от лица регионального менеджера по поводу трудоустройства в такую компанию:*

#### **A 4-day work week in Japan increased productivity**

The technology company Microsoft has said it successfully trialed a four-day working week in Japan, which saw improvements in workers' productivity and job satisfaction. The trial took place over the summer at the tech giant's headquarters in Tokyo. Employees were given every Friday off as paid leave in August. The company monitored the effects a three-day weekend would have on workers' performance. Company executives said the shorter working week resulted in additional benefits. Productivity rose by 40 per cent and 92 per cent of employees expressed their satisfaction with the scheme. The trial could lead to a change in Japan's infamous workplace practices of long hours and lots of overtime.

Microsoft called the trial the Work-Life Choice Challenge. The company said it aimed, "to create an environment where each employee can choose a diverse and flexible way of working according to the circumstances of their work and life". Other aspects of the trial included shortening the length of meetings to a maximum of 30 minutes and encouraging workers to choose online chats over face-to-face ones. There were additional advantages to the trial. Microsoft said that 23 percent less electricity was consumed and 59 per cent fewer pages were printed compared with August 2018. Microsoft will conduct another experiment in Japan later this year and has asked employees for their input.

Sources: [businessinsider.com](https://www.businessinsider.com) / [cnn.com](https://www.cnn.com) / [yahoo.com](https://www.yahoo.com)

Discussion – Student A

a) What do you think about what you read? b) What are your ideal working conditions? c) What do you think of long meetings? d) Are online chats better than face-to-face chats? e) How might

a shorter working week be good for the environment? f) What do you think of Microsoft? g) What do you think of working? h) What questions would you like to ask the Microsoft bosses?

Discussion – Student B

a) How hard do you work? b) How productive are you? c) Is a four-day working week a good idea? d) How satisfied are you with your job? e) How important is job satisfaction? f) Why might productivity rise with a shorter working week? g) Would a four-day working week work for every company? h) What is overtime like in your country?

Role Play

Role A – *China Power*

*Investment Corporation (CPI) You think China Power Investment Corporation is the best company to work for. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their companies. Also, tell the others which is the worst of these (and why): Siemens AG, BP or Gazprom.*

Role B – *Siemens AG*

*You think Siemens AG is the best company to work for. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their companies. Also, tell the others which is the worst of these (and why): CPI, BP or Gazprom.*

Role C – *British Petroleum*

*You think British Petroleum is the best company to work for. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their companies. Also, tell the others which is the worst of these (and why): Siemens AG, CPI or Gazprom.*

Role D – *Gazprom*

*You think Gazprom is the best company to work for. Tell the others three reasons why. Tell them what is wrong with their companies. Also, tell the others which is the worst of these (and why): Siemens AG, BP or CPI.*

Показатели конативного критерия оценивались методом экспертной оценки преподавателей и по содержанию портфолио достижений обучающихся, включающего подтверждения академической мобильности, социальной и международной активности (участие в проектах, программах, конференциях, стажировках) студентов, а также по проявлению коммуникативной компетентности на занятиях. Обобщенные результаты представлены в таблице 26.

Таблица 26

**Результаты оценки конативного критерия**

Степень конативной готовности	Результаты контрольной группы респондентов (n = 98), %		Результаты экспериментальной группы респондентов (n = 98), %	
	Этап опытно-поисковой работы			
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Оптимальная	-	-	-	34
Допустимая	14	22	15	54
Начальная	86	78	85	12

Как видно из таблицы 26, выраженная положительная динамика конативного компонента подтверждает эффективность реализуемой в образовательном процессе модели

интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов. Так, число обучающихся, обладающих оптимальной степенью готовности, на контрольном этапе составило 34% (на констатирующем этапе обучающихся с данной степенью не было в обеих группах); число обучающихся с начальной степенью снизилось с 85% до 12%.

Интерпретируя полученные результаты, следует сказать, что развитие конативного компонента готовности, безусловно, связано с развитием когнитивного компонента, поскольку готовность как личностное новообразование представляет собой системное явление в совокупности всех выделенных и обоснованных компонентов. Как было показано ранее, развитие показателей конативного критерия зависит также от наличия опыта межкультурного профессионального взаимодействия. В предыдущих параграфах было доказано, что образовательный процесс вуза обладает достаточным потенциалом для формирования начального опыта межкультурного профессионального взаимодействия у будущих специалистов. Программы обмена способствуют получению новых теоретических знаний и одновременному усовершенствованию языковых навыков; установлению контактов со студентами зарубежных вузов; позволяют познакомиться с культурой других стран при минимальных расходах на путешествие; получить отличное дополнение к диплому о высшем образовании; повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. Принять участие в программах обмена приглашаются студенты третьего и четвертого курсов, имеющие высокую академическую успеваемость, владеющие иностранным языком и активно участвующие в деятельности университета.

Приведем отрывок интервью с обучающимися, принявшими участие в программах обмена:

1. Какова цель Вашей поездки в Барселонский университет?

– *Валерия*: Я хотела получить опыт жизни и обучения за границей, улучшить свои знания в сфере своей специальности, понять, смогла бы я жить и работать в Европе. Я полностью довольна принятым решением и высоко ценю полученный опыт.

– *Полина*: На протяжении долгого времени я хотела получить опыт стажировки за границей, чтобы познакомиться с особенностями образования в другой стране. С уверенностью могу сказать, что я очень довольна принятым решением, поскольку благодаря этому опыту я смогла расширить свои знания, развить свои личностные качества. Я хотела попробовать принять участие в программе «Эразмус+» несмотря на то, что было очень волнительно.

2. С какими трудностями Вы столкнулись в новой стране?

– *Валерия*: Единственная трудность, с которой столкнулась лично я, – это проблема поиска жилья.

– *Полина*: К счастью, обошлось без трудностей.

3. Какие сложности социальной адаптации Вы испытали?

– *Валерия*: Не испытала никаких сложностей в процессе адаптации.

– *Полина*: Адаптироваться было достаточно легко, так как у меня есть хорошая знакомая из Барселоны, которая также принимала участие в программе «Эразмус+» и

проходила обучение в НВГУ, – Ребека. Она всегда была готова помочь и ответить на вопросы как учебного, так и личного характера. Более того, мне очень повезло с хозяевами квартиры, в которой я снимала комнату, и с соседкой по квартире. Это очень добрые люди, готовые помочь.

Систематизированные и обобщенные результаты анализа портфолио достижений обучающихся предложены в таблице 27.

Таблица 27

**Результаты анализа портфолио достижений обучающихся**

Параметры анализа, в % от числа респондентов	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Участие в международных программах по обмену	3	13
Участие в летних международных лагерях	15	17
Участие в международных олимпиадах	5	9
Участие в международных конференциях	28	56
Участие в международных конкурсах	4	5
Стажировка / практика на международных предприятиях	20	58

В рамках социально-личностной интеграции на надсистемном уровне по различным программам (международный обмен, международные конкурсы, фестивали, конференции, летние лагеря, стажировки) в общей сложности принимает участие 26% студентов НВГУ ежегодно.

Актуализация проблемы подготовки к конструктивному межкультурному профессиональному взаимодействию у всех субъектов образовательного процесса инициировала создание определенной среды образовательного процесса, направленной на формирование готовности студентов и начального опыта межкультурного профессионального взаимодействия. Применение во всех аудиторных и внеаудиторных видах деятельности обучающихся терминологии, отражающей необходимость подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию, популяризация для обучающихся различных ресурсов профессионального и образовательного пространства для саморазвития и самообразования способствовали развитию активности, самостоятельности, инициативности обучающихся в формировании данного опыта.

Большое значение имели применяемые на всех дисциплинах образовательные технологии, направленные на развитие коммуникативных, рефлексивных умений, развивающие способность работать в команде, слушать собеседника, отстаивать свое мнение с учетом этических, нравственных норм взаимодействия; актуализация страноведческих и культурологических знаний способствовали росту интереса к другим культурам, мотивации к изучению иностранного языка.

Приведем примеры работы обучающихся на занятиях по иностранному языку (оформление диалогов профессионального содержания):

*Диалог 1. Выбор вуза и поступление. Подготовка к вступительным экзаменам.*

Student 1: Oh, my god! It's like a nightmare! The final exams are coming, and I still have not chosen the place to enter.

Student 2: Stop to panic. Let's try to determine which profession suits you most of all.

S1: But how can we do it?

S2: It's very easy. I will ask you questions, and you will honestly answer them. Then we will analyze and understand what your future profession.

S1: How do you know all this?

S2: Have you forgotten? I attend psychology courses once a week. We have recently discussed such problem.

S1: Really?

S2: Yes, you will be surprised, but you are not alone to have such a problem.

S1: That calms me a little. Well, come on, let's start.

S2: What kind of work do you prefer: working with people, with animals or with documents?

S1: I'm afraid of animals, and a little shy to communicate with people. I prefer to work with documents.

S2: I see. In which subject do you have better grades: math or languages?

S1: I'm very bad at math, but I like languages. Especially, foreign ones.

S2: Do you like children?

S1: Oh, yes. I always play with children when guests come to us. I think they like to spend time with me too.

S2: Well, even having conducted such a small questioning, it became clear to me that you need to choose a profession that relates to children, languages and documents. For example, an interpreter, a school teacher of foreign language or a kindergarten nurse.

S1: Well done! Now I have something to think about. Your advice really helped me, thank you!

S2: Not at all. I was glad to do it.

*Диалог 2. Визит на строительный завод.*

Student1: Where do the trucks come from? – Откуда едут эти грузовики?

Student2: They come from the cement factory. – Они едут с цементной фабрики (завод по изготовлению цемента)

S1: Where is that? – Где это (находится)?

S2: It's about ten miles from here. – Это приблизительно десять миль отсюда.

S1: It's lunchtime. What's that man doing up there? – Сейчас же обед. Что тот человек чинит там?

S2: He's putting up the forms for the cement. – Он укладывает формы для цемента.

S1: Where do the men and women eat their lunch? – Где рабочие обедают?

S2: They eat where they work. – Они едят, там, где они работают.

Оценка показателей ценностно-рефлексивного критерия (готовность к межличностным отношениям, коммуникативная толерантность, сформированность аксиологических основ межкультурного взаимодействия, и рефлексивность) так же, как и на констатирующем этапе, осуществлялась в процессе применения стандартизированных и авторских диагностических методик и процедур. Так же на контрольном этапе опытно-поисковой работы проводилась

оценка результатов межкультурного профессионального взаимодействия на производственной практике студентов третьего курса с иноязычными специалистами и иностранными клиентами был использован такой метод диагностики, как включенное наблюдение. Педагогическое наблюдение включенного типа позволяет наиболее успешно изучить скрытые от внешнего наблюдения процессы.

Первой на контрольном этапе опытно-поисковой работы оценивалась готовность к межличностным отношениям с применением стандартизированной методики А.А. Рукавишника, включающей три шкалы (включение, контроль, аффект); обработка полученных баллов и приведение их к единой системе численного выражения представлены в таблице 28.

Таблица 28

**Оценка готовности к межличностным отношениям**

Шкалы	Степень готовности к межличностным отношениям	Контрольная группа (n = 98), %		Экспериментальная группа (n = 98); %	
		Этапы опытно-поисковой работы			
		констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Включение	Оптимальная	0	0	0	27
	Допустимая	53	62	55	58
	Начальная	47	38	45	15
Контроль	Оптимальная	0	0	0	24
	Допустимая	34	43	37	53
	Начальная	66	57	63	23
Аффект	Оптимальная	0	0	0	29
	Допустимая	64	68	65	52
	Начальная	36	33	35	19

Математическая обработка полученных результатов и вычисление средней арифметической по трем шкалам позволяют сделать следующие выводы:

– оптимальную степень готовности к межличностным отношениям проявили 26,7% обучающихся экспериментальной группы (на констатирующем – 0%; в контрольной группе данные не изменились – 0%);

– допустимую степень продемонстрировали 54% обучающихся экспериментальной группы и 57,7% обучающихся в контрольной группе (для сравнения: на констатирующем этапе 50% и 52% обучающихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно);

– начальную степень проявили 19% обучающихся экспериментальной группы, что снизилось на 30% (с 49% на констатирующем этапе); 42,6% обучающихся контрольной группы (49% – на констатирующем).

Таким образом, очевидная положительная динамика развития готовности студентов лингвистических направлений к межличностным отношениям подтверждает оптимальность и целесообразность выбранных форм, методов и средств интеграции иноязычной и профессиональной подготовки. Незначительная положительная динамика развития данного качества у обучающихся контрольной группы не снижает достоверности результатов опытно-поисковой работы, но, напротив, подтверждает ее, поскольку обучающиеся контрольной группы не исключены из общей среды образовательного процесса вуза, актуализированного

проблемой подготовки обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию.

Вторым показателем ценностно-рефлексивного критерия является коммуникативная толерантность, диагностика которой осуществлялась с применением методики В.В. Бойко. Результаты диагностирования коммуникативной толерантности на контрольном этапе опытно-поисковой работы в сравнении с результатами констатирующего этапа для обучающихся обеих групп приведены в таблице 29.

Таблица 29

**Результаты диагностики коммуникативной толерантности (в %)**

Степень коммуникативной толерантности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Этап опытно-поисковой работы			
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Оптимальная	23	27	24	47
Допустимая	64	63	65	49
Критическая	13	10	11	4

Контрольная диагностика коммуникативной толерантности показала, что по сравнению с констатирующими данными, обучающиеся не проявляют интолерантности (нетерпимости) в ситуациях принятия индивидуальности встречающихся людей и проявляют достаточный уровень адаптационных способностей во взаимодействии с людьми. При этом нетерпимость в ситуациях сглаживания неприятных впечатлений при столкновении с некоммуникабельными людьми по-прежнему имеет место. Среднее арифметическое значение по выборке подтверждает эффективность реализуемой модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, так как доля обучающихся экспериментальной группы, проявляющих критическую степень коммуникативной толерантности на контрольном этапе, снизилась с 11% до 4% (для сравнения: в контрольной группе – с 13% до 10%); доля обучающихся, обладающих оптимальной степенью развития коммуникативной толерантности, на контрольном этапе составила 47% в экспериментальной и 27% – в контрольной группах.

Уровень развития рефлексивности как показателя ценностно-рефлексивного критерия диагностировался с помощью опросника А.В. Карпова. Результаты диагностики в сравнении двух этапов опытно-поисковой работы приведены в таблице 30.

Таблица 30

**Сравнительные результаты диагностики развития рефлексивности**

Уровень рефлексивности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Этап опытно-поисковой работы			
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Высокий	24	29	26	49
Средний	54	55	55	45
Низкий	22	16	19	6

Осмысление полученных результатов позволяет сделать вывод о выраженной положительной динамике развития искомого личностного качества у обучающихся экспериментальной группы, что подтверждает правомерность и результативность

используемых рефлексивных технологий (технология развития критического мышления, рефлексивные задания и упражнения) на аудиторных занятиях. Так, доля обучающихся экспериментальной группы, показавших высокий уровень рефлексивности, составила 49% (по сравнению с 26% на констатирующем этапе). Следует подчеркнуть, что рефлексивность является глубоким, сложным личностным качеством, обусловленным разнообразными факторами воспитания, образования и психофизиологическими детерминантами, не всегда легко поддается развитию в массовой педагогической практике. Следовательно, в рамках предпринятого педагогического исследования значительных сдвигов не ожидалось. В то же время если на констатирующем этапе опытно-поисковой работы только четверть обучающихся обладала высоким уровнем развития рефлексивности, то на контрольном таких обучающихся стало в два раза больше, т.е. почти половина (49%).

Оценка сформированности аксиологических основ межкультурного профессионального взаимодействия как показатель ценностно-рефлексивного критерия готовности будущих специалистов лингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию происходила в процессе ранжирования принципов межкультурного профессионального взаимодействия, а также по результатам анализа эссе, выполненного обучающимися. Студентам обеих групп вновь было предложено 10 принципов межкультурного профессионального взаимодействия, которые они должны были ранжировать по степени значимости, а также написать небольшое произвольное эссе.

Анализ полученных результатов контрольной диагностики позволяет сделать вывод о том, что принципиальных различий в обеих группах в отношении принципов организации межкультурного профессионального взаимодействия также не было обнаружено. Отрадно, что обучающимися и контрольной, и экспериментальной групп осознается в полной мере аксиологическая основа межкультурного профессионального взаимодействия. На первом месте в обеих группах общечеловеческие ценности (развитие мирных отношений и дружбы между представителями разных культур, способствование лучшему пониманию между людьми; знание, соблюдение и уважение традиций, норм, этики и этикета другой страны в процессе межкультурного профессионального взаимодействия; уважения своей культуры и достоинства себя как носителя своей культуры в процессе межкультурного профессионального взаимодействия). По-прежнему прагматические ценности занимают более низкие рейтинги в оценке обучающихся.

Анализ содержания эссе обучающихся на тему «Роль и значение подготовки к межкультурному профессиональному взаимодействию» подтвердил результаты ранжирования. Приведем некоторые высказывания обучающихся: «...Раньше для эффективного межкультурного профессионального взаимодействия готовили только в институтах международных отношений. Но сегодня мир изменился: открылись границы не только для туристов и торговли, но и для профессиональных обменов. Быть готовым к межкультурному профессиональному взаимодействию – значит быть готовым к жизни и труду в современном мире»; «Думаю, что это очень современно – готовить студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию. Ведь в современном мире труда



можно рассчитывать только на свои силы. Если раньше за попытку трудоустроиться за рубежом можно было получить срок, то сегодня это актуальная современная действительность»; «Я стал смотреть иностранные фильмы совсем по-другому, стараюсь понять иностранный язык, обращаю внимание на трудовые отношения, на отношения между людьми, а не просто следить за сюжетом». Обработка совокупности полученных результатов опытно-поисковой работы показателей всех критериев контрольного и констатирующего этапов, приведенных к единой шкале позволила увидеть динамику развития готовности студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию (табл. 31).

Таблица 31

**Обобщенные результаты оценки готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию**

Критерии	Готовность обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию, в %																	
	оптимальная			допустимая			начальная			оптимальная			допустимая			начальная		
	Контрольная группа						Экспериментальная группа											
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап						
<i>Когнитивный</i>	0	0	46	58	54	42	0	23	47	60	53	17						
<i>Конативный</i>	0	0	14	22	86	78	0	34	15	54	85	12						
<i>Ценностно-рефлексивный:</i>																		
– готовность к межличностным отношениям	0	0	50,3	57,3	49,7	42,7	0	26,7	52,3	54,3	47,7	19						
– коммуникативная толерантность	23	27	64	63	13	10	24	47	65	49	11	4						
– рефлексивность	24	29	54	55	22	16	26	49	55	45	19	6						
<i>Среднее арифметическое показателей</i>	<i>9,4</i>	<i>11,2</i>	<i>45,6</i>	<i>51,1</i>	<i>45</i>	<i>37,7</i>	<i>10</i>	<i>35,9</i>	<i>46,9</i>	<i>52,5</i>	<i>43,1</i>	<i>11,6</i>						

Для доказательства значимости различий в развитии признака в двух выборках (контрольной и экспериментальной группах обучающихся) применялись метод математической статистики –  $\chi^2$  (критерий Пирсона).

Данный критерий отвечает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой происходит развитие признака в двух распределениях. Полученный в ходе вычислений  $\chi^2_{\text{эмп}} = 35,91$  превышает величину табличного критического значения  $\chi^2 = 13,277$  более чем в два раза при вероятности  $p \geq 0,01$ , следовательно, расхождения степени развития признака в двух выборках экспериментальной группы являются статически достоверными.

Обработка результатов двух этапов опытно-поисковой работы и приведение данных к единой шкале, выполненное с опорой на характеристику теоретически обоснованных уровней развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию (лингвистический, речеповеденческий, профессионально-коммуникативный), позволило сделать выводы:

– динамика развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в контрольной группе оказалась незначительной: профессионально-коммуникативный уровень готовности показали 11,2% обучающихся контрольной группы (по сравнению с констатирующим этапом – 9,4%); речеповеденческий уровень 52,5% (по сравнению с констатирующим этапом – 46,9%); число обучающихся с лингвистическим уровнем снизилось с 45% до 37,7%;

– динамика развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в результате реализации модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки отражается следующим образом: профессионально-коммуникативный уровень готовности показали 35,9% обучающихся экспериментальной группы (по сравнению с констатирующим этапом – 10%); речеповеденческий уровень – 51,1% (по сравнению с констатирующим этапом – 45,6%); число обучающихся с лингвистическим уровнем снизилось с 43,1% до 11,6%;

– следовательно, эффективность моделируемых процессов интеграции (внутрисистемного, межсистемного, надсистемного) и трех ее видов (содержательной, технологической, социально-личностной) оказалась результативным педагогическим воздействием, подтвержденным полученными результатами.

Для наглядности полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты представим в форме рисунков (рис. 4 и 5).

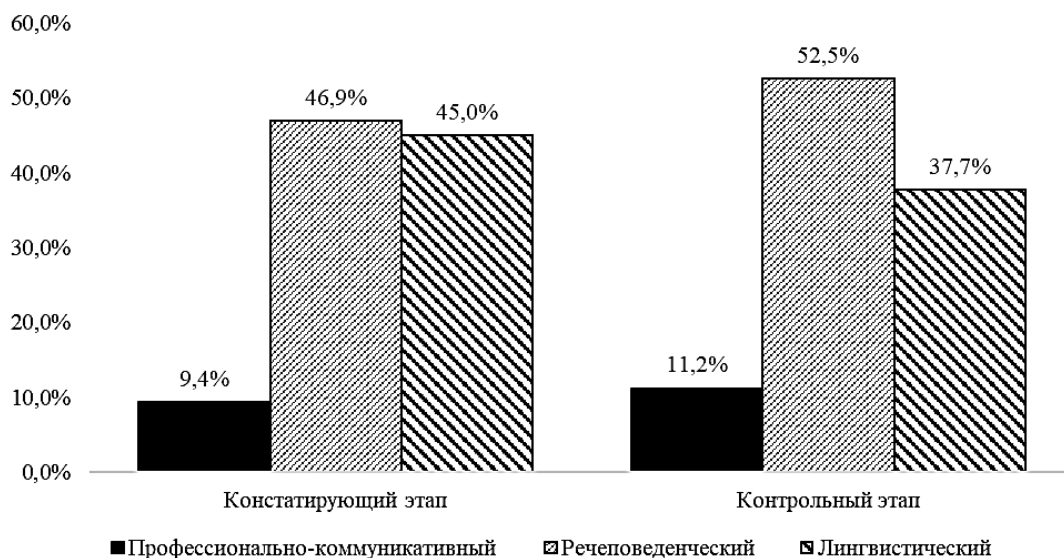


Рис. 4. Результаты опытно-поисковой работы в контрольной группе

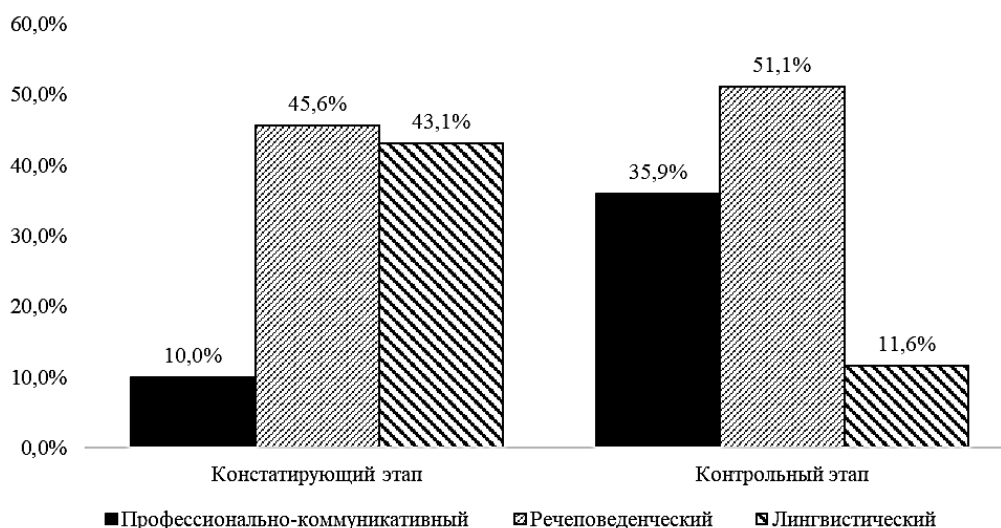


Рис. 5. Результаты опытно-поисковой работы в экспериментальной группе

Как видно на рисунках, в контрольной группе респондентов произошли незначительные изменения, тогда как в экспериментальной группе изменения выраженные. Вместе с тем, поскольку внедрение модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию осуществлялось в образовательном процессе вуза, когда обучающимся еще не представилось возможности формирования личного опыта межкультурного профессионального взаимодействия, ожидать более высоких результатов не стоило.

Результаты межкультурного взаимодействия студентов третьего и четвертых курсов, проходивших производственную практику диагностировались методом включенного наблюдения. Непосредственное участие исследователя в происходящих событиях дало возможность изучить до этого лишь прогнозируемые практические результаты интегрированной подготовки студентов нелингвистических направлений, обеспечивающей готовность студентов-практикантов к межкультурному профессиональному взаимодействию изнутри.

Руководство предприятия отметило рост заинтересованности наставников, прикрепленных к проходящим практику обучающимся, т. к. студенты успешно и качественно осуществляли работу с документацией на иностранном языке, межкультурные взаимодействия с иноязычными клиентами не вызывали больших затруднений у практикантов экспериментальных групп. Контрольная же группа наоборот испытывала множество трудностей в осуществлении межкультурного профессионального взаимодействия с иноязычными наставниками. К работе с иностранными клиентами практикантов контрольной группы наставники не допустили.

Анализируя результаты межкультурного профессионального взаимодействия на производственной практике было установлено, что респонденты экспериментальной группы показали более высокий уровень овладения тактиками профессиональной деятельности в многоязычной среде и речеповеденческими стратегиями. Также была отмечена личная

мотивация будущих специалистов к иноязычному общению в рамках поставленных кураторами задач.

Полученные результаты контрольной диагностики позволяют сделать вывод о выраженной положительной динамике развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию, что подтверждает оптимальность и целесообразность выбранных форм, методов и средств интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов-практикантов.

Оценка эффективности модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию по результатам внедрения дает возможность не только проследить динамику развития исследуемого личностного новообразования, но и увидеть обратную связь, перспективы дальнейшей педагогической работы, повысить уровень социализации обучающихся, мотивированных на саморазвитие, самообразование в построении личностной карьерной траектории. Также следует отметить рост мотивации и заинтересованности преподавателей: многие стали активно применять образовательные технологии, способствующие развитию коммуникативных навыков, многие – иноязычные материалы, в том числе в цифровом формате. Нельзя не отметить позитивно-качественных изменений и самих обучающихся. В ходе проведения опытно-поисковой работы, обучающиеся проявляли устойчивый интерес к проблеме, проявляли инициативу по использованию социального, культурного, профессионального ресурса вне рамок образовательного процесса. Обучающиеся постоянно демонстрировали приращение нового знания, его трансформацию в компетентность; показывали устойчивую мотивацию не только к освоению иностранного языка, но и развития профессиональных компетенций, планируя дальнейшие перспективы своего самообразования. Кроме формирования готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию в процессе проведения опытно-поисковой работы, обратная связь дала представление о развитии у обучающихся навыков командной работы, командной ответственности, умений отстаивать свое мнение на аксиологической основе, лидерских качеств, способности взять на себя ответственность.

Оценка результативности разработанной и обоснованной модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в ходе опытно-поисковой работы была основана на системе критериев и показателей. Содержательная характеристика компонентов готовности послужила теоретической основой для выбранных критериев и показателей: конативный, конативный, ценностно-рефлексивный.

Степень проявления готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию по совокупности диагностируемых показателей математически приведена к единой шкале и содержательно отражена в уровнях: лингвистический (начальный), речеповеденческий (допустимый) и коммуникативно-профессиональный (оптимальный).

Опытно-поисковая работа по оценке эффективности модели состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе с использованием комплекса авторских и стандартизированных методик был определен исходный уровень готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию; осуществлен анализ потенциала образовательного процесса. Анализ полученных данных показал, что студенты контрольной и экспериментальной группы не обладают профессионально-коммуникативным уровнем готовности, 45% и 43,1% обучающихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно продемонстрировали лингвистический уровень готовности к межкультурному профессиональному взаимодействию. Следовательно, экспериментально доказана необходимость моделирования образовательного процесса, направленного на подготовку обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию, что обеспечило формирующий этап опытно-поисковой работы.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы была реализована апробация модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в системе видов и уровней интеграции в образовательном процессе вуза.

Эффективность реализуемой модели зависит от выявленных педагогических условий, а именно: подготовка педагогов к интеграции профессионального и иноязычного образования на всех уровнях; развитие мотивации педагогов к экспериментальной и интегрированной деятельности; включение ресурсов социокультурного пространства в образовательное пространство и учебно-методическое обеспечение содержательной, технологической и социально-личностной интеграции (профессионально ориентированные учебные пособия, УМК, аутентичные тексты, рабочие тетради, задания, кейсы, электронные обучающие ресурсы, контрольные материалы).

Оценка уровня готовности обучающихся на контрольном этапе опытно подтвердила правильность поставленной гипотезы и задач исследования, показала положительную динамику исследуемого качества. Очевидная динамика развития готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию в результате реализации модели интеграции иноязычной и профессиональной подготовки подтверждается следующими результатами: профессионально-коммуникативный уровень готовности показали 35,9% обучающихся экспериментальной группы (по сравнению с 10% на констатирующем этапе); речеповеденческий уровень демонстрируют 51,1% обучающихся (45,6% на констатирующем этапе); число обучающихся с лингвистическим уровнем снизилось с 43,1% до 11,6%. Математическая и статистическая обработка полученных результатов подтверждает их достоверность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью предпринятого исследования является научное обоснование теоретико-методологических основ, разработка модели и учебно-методического обеспечения интеграции профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. В соответствии с поставленной целью было проанализировано состояние проблемы готовности современных специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию в педагогической теории и практике. На основе полученных в исследовании данных установлено, что выявленные противоречия в системе иноязычной и профессиональной подготовки студентов нелингвистических направлений и требованиями современного общества взаимосвязаны и выступают инициаторами и движущими факторами преобразований профессионального образования.

Проведенный междисциплинарный анализ к проблеме межкультурного профессионального взаимодействия способствовал разработке совокупности теоретических положений социокультурного, социально-антропологического и гуманистически-ценностного подходов, что конкретизировало содержание понятия, позволило выявить сущностные характеристики, оптимальные формы и механизмы, разработать компонентную структуру межкультурного профессионального взаимодействия как социально-педагогического феномена. Под межкультурным профессиональным взаимодействием понимается совместная профессиональная деятельность специалистов общей или близких профессиональных областей, осуществляющих межкультурную коммуникацию для решения профессиональных задач, формирующих и развивающих межкультурные межличностные отношения.

Сущностные характеристики межкультурного взаимодействия определили в качестве ведущего подхода к педагогическим преобразованиям в системе профессиональной и иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений интегрированный подход. Реализация интегрированного подхода в профессиональной и иноязычной подготовке студентов нелингвистических направлений должна осуществляться на основе принципов: единства интеграции и дифференциации, природосообразности и культуросообразности, антропоцентрического характера, контекстности и комплексности интегрированного образования.

Результатом образовательной интеграции как состояния, как процесса и как результата определена готовность студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. Под готовностью студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию понимается интегративное качество личности студента, проявляющееся в его способности к межкультурной профессиональной деятельности, коммуникации и отношениям на когнитивном, конативном, ценностно-рефлексивном уровнях репрезентации. В ее структуре обоснованы когнитивный компонент, формирование которого обеспечивается содержательной интеграцией; конативный компонент, обеспеченный технологической

интеграцией и ценностно-рефлексивный компонент, формируемый социально-личностной интеграцией. Уровнями готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию являются лингвистический, речеповеденческий, профессионально-коммуникативный.

Практическая реализация трех уровней интеграции иноязычной и профессиональной подготовки (внутрисистемный, межсистемный и надсистемный) и трех видов (содержательная, технологическая, социально-личностная) была предпринята в процессе внедрения модели. Структурно модель включает целевой, теоретико-методологический структурно-содержательный, технологический и результативный компоненты. Эффективность разработанной модели детерминирована разработанным учебно-методическим обеспечением, включающим учебно-методическое обеспечение содержательной интеграции иноязычной и профессиональной подготовки (рабочие программы, учебно-методические комплексы, учебные пособия, сборники заданий, образовательные ресурсы); учебно-методическое обеспечение технологической интеграции заключалось в разработке упражнений, задач, заданий, кейсов, рабочих тетрадей; систематизации целесообразных образовательных технологий, направленных на формирование готовности обучающихся к межкультурному профессиональному взаимодействию; активизации электронных обучающих ресурсов; учебно-методическое обеспечение реализации результативного компонента модели заключалось в разработке пакета диагностических методик и процедур для мониторинга динамики развития готовности студентов к межкультурному профессиональному взаимодействию. Результативность модели проверялась разработанной критериально-оценочной системой, включающей когнитивный, конативный, ценностно-рефлексивный критерии с показателями, пакет диагностических методик и процедур, уровневую характеристику готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. В ходе опытно-поисковой работы доказано, что разработанные модель и учебно-методическое обеспечение способствуют развитию готовности студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию. Предпринятое исследование обращено к изучению возможностей образовательной интеграции в подготовке студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию и не охватывает всей широты научной проблемы, но вместе с тем открывает новые перспективные направления, связанные с развитием теории интегративного подхода, теории межкультурного взаимодействия. Разработанные теоретические основы практической реализации интегрированного подхода, конкретизация ключевых понятий, апробированные образовательные методы и технологии подготовки студентов нелингвистических направлений к межкультурному профессиональному взаимодействию обогащают методологию и технологию профессиональной педагогики.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авербух Р.Н., Лукин Г.И. Интеграция профессионального образования и профессионального обучения квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена по управлению производством: постановка проблемы // Вестник Российской академии естественных наук. 2015. № 1. С. 85-88.
2. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт). Казань, 2011. 456 с.
3. Акимова О.Б., Акимова О.Б. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения // Образование и наука. 2012. № 9 (98). С. 138-157.
4. Акопянц А.М. Владение иностранным языком как профессиональное умение лингвиста-преподавателя // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 3. С. 200-203.
5. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Гуманно-личностный подход к образованию. М.: Амрита, 2019. 312 с.
6. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2009. 303 с.
7. Андрюхина Т.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в курсе английского для специальных целей // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм. М., 2014. С. 118-125.
8. Арефьев А. Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. 2004. №2. С. 144-158.
9. Арутюнян С.Ф. Взаимопроникновение культур: личность в условиях глобализации // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2010. №5. С. 22-32.
10. Астафурова Т.Н. Лексикология и теоретическая грамматика английского языка. Волгоград: ВолгГТУ, 2020. 80 с.
11. Бериулава М.Н., Бериулава М.Н. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. 2019. № 7. С. 5-15.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 2013. 444 с.
13. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. М., 2017. 128 с.
14. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
15. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования. М., 2006. 196 с.
16. Беляева Е.С. Профессиональное лингвокультурное образование в контексте межкультурного взаимодействия // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 10-1. С. 18-20.



17. Бернштейн В.М. Стратегия обучения английскому языку студентов неязыковых вузов // Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы: Материалы Международного научно-методического симпозиума. Пятигорск, 2006. 443 с.
18. Библер В.С. На гранях логики культуры. М., 1997. 440 с.
19. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 2007. 168 с.
20. Битюцкая Н.Н. Использование интернет-технологий на занятиях по иностранному языку при подготовке студентов-лингвистов в вузе // Информация и образование: границы коммуникаций. 2010. № 2 (10). С. 172-173.
21. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. СПб: Мирь, 2015. 240 с.
22. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М: Учитель, 1999. 560 с.
23. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб: Питер, 2015. 304 с.
24. Борисова Н.В., Симакова В.М. Учебно-деловая игра в условиях гуманитарного образования. Элиста: Изд-во Калмыцкого гос. ун-та, 2001. 134 с.
25. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 2014. №5. С. 150-154.
26. Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики // Петербургская социология. 1997. №1. С. 161.
27. Буйло Е.В., Иванова И.В. Тренинг как метод развития коммуникативной компетентности // Среднее профессиональное образование. 2014. № 12. С. 12-17.
28. Варламова Е.Ю. Методологические аспекты формирования профессиональной компетентности бакалавров и магистров иноязычного образования. Чебоксары, 2013. 99 с.
29. Вербицкий А.А. Теория и практика контекстного образования: Россия и США // Педагогика и психология образования. 2015. №1. С. 5-14.
30. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2017. 336 с.
31. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М.: Директ-Медиа, 2014. 509 с.
32. Воевода Е.В., Жилина Л.В. Некоторые аспекты иноязычной подготовки специалистов в отечественном профессиональном образовании: история и современность // Среднее профессиональное образование. 2015. №12. С. 58-60.
33. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 288 с.
34. Галецкий В. Критическая апология мультикультурализма // Дружба народов. 2006. № 2. С. 169-189.
35. Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. М.: ИТПМИО, 1993. 160 с.

36. Горвая В.И., Петрова Н.Ф. Традиции и инновации в проектировании содержания вузовского образования // Успехи современного естествознания. 2010. № 3. С. 63-65.
37. Горшкова В.В. Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии. Комсомольск-на-Амуре, 1997. 222 с.
38. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: Кнорус, 2013. 430 с.
39. Григорьева Е.С. Глобализация: межкультурное взаимодействие в контексте этической проблематики // Исторические, философские, политические, и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики. 2015. № 7 (57). С. 58-61.
40. Гриценко В.В. Проблемы межкультурного взаимодействия в условиях российско-белорусского приграничья // Веснік Витебскаго дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. 2012. № 5 (71). С. 78-83.
41. Даниленко А.С. К вопросу о выделении профессионального уровня в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Сборник материалов III Международной науч.-практической конференции. Новосибирск, 2016. С. 69-73.
42. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 440 с.
43. Дианова В.М. К построению теории межкультурного взаимодействия // StudiaCulturae. 2013. № 18. С. 7-16.
44. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. 1997. №9.
45. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. ... д-ра псих. наук. Самара, 2011. 473 с.
46. Дудович Д.Л. Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема // Вестник Самарского государственного технического университета. 2011. № 2(5). С. 35-44.
47. Евсюкова Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах. Владимир: ВГГУ, 2009. 192 с.
48. Жаркова Л.С. Подготовка профессионалов в вузах культуры и искусств-главное условие вхождения в единое мировое образовательное пространство // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. №3. С. 42-49.
49. Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании. Минск: Народная светль, 1974. 179 с.
50. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М., 1981. 57 с.
51. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации. М.: Университетская книга, Логос, 2009. 272 с.
52. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

53. Зыкова С.А. К проблеме изучения вторичной языковой интерференции при обучении испанскому языку на базе английского // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике: сборник научных трудов. Т. 1. М., 2019. С. 361-367.
54. Ибрагимова Л.А., Сургутскова Г.А. Деловой английский язык в иноязычной подготовке компетентного специалиста технических направлений // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. №2А. С. 276-284.
55. Иконникова Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. 1995. № 11. С. 26-34.
56. Ильин Е.Н. Путь к ученику // Педагогический поиск. М., 1988. 73 с.
57. Ионин Л.Г. Социология культуры. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 427 с.
58. Исамулаева Ю.А. Межкультурное взаимодействие студентов как средство формирования коммуникативных умений // Педагогика и современность. 2012. №1. С. 29-31.
59. Казаренков В.И., Сегень-Матыевич А.Й., Казаренкова Т.Б. Межкультурное взаимодействие студента: резервы высшей школы // Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2013. № 3. С. 97-104.
60. Казаренков В.И. Технология и искусство педагогического взаимодействия // Вестник Российского университета дружбы народов. 2004. № 2. С. 122-127.
61. Кантор В. З. От интеграции в образовании к интеграции общества // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №. 9. С. 47-50.
62. Каньшин А.Н. Поколение как цивилизационный институт // Научный вестник МГТУ. 2005. № 95 (13). С. 79-86.
63. Караковский В.А. Директор-учитель-ученик. М.: Знание, 1982. 96 с.
64. Карпенко В.Н. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у будущих специалистов социокультурной сферы: автореф. ... кан. пед. наук. Белгород, 2011. 19 с.
65. Кашекова И. Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании // Педагогика искусства. 2008. №1. С. 113-125.
66. Кедров Б.М. О синтезе наук // Вопросы философии. 1973. № 3. С. 81-85.
67. Колесин И.Д. Подходы к изучению социокультурных процессов // Социологические исследования. 1999. № 1. С. 46.
68. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок (о методике интегрирования образования)? // Народное образование. 1996. № 1. С. 87-89.
69. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (Общение и возрастные особенности). Минск: Изд-во БГУ, 1976. 350 с.
70. Коломинский Я.Л. Психология общения. М., 1974. 96 с.
71. Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения. Принята 20 октября 2005 года Генеральной конференцией ООН.
72. Костикова Л.П. Оценивание результата формирования межкультурной компетенции как целостности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 135-142.

73. Курбан Е.Н., Кривошлыкова М.В. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов // Социум и власть. 2013. № 1(39). С. 97-101.
74. Ларионова И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. д-р пед. наук. М., 2009. 43 с.
75. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Академия, 2007. 365 с.
76. Лиферов А.П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. 2009. № 6. С. 3-10.
77. Локтюшина Е.А. Подготовка специалиста на основе интеграции профессиональной и иноязычной компетенций // Вектор науки ТГУ. 2012. №3(10). С. 142-145.
78. Ломов Б.Ф. Человек в системах управления. М.: Знание, 1967. 48 с.
79. Мажар Е.Н. Основные психолого-педагогические механизмы функционирования межкультурного взаимодействия // Известия Смоленского государственного университета. Ежеквартальный журнал. 2016. № 4 (36). С. 454-467.
80. Мажар Е.Н. Педагогические условия и этапы реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. №2(75). С. 260-264.
81. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
82. Мартынова М.А. Сущность и структура готовности студентов медицинского вуза к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. 222 с.
83. Минина А.А. Проблемы контроля сформированности социокультурной компетенции в неязыковом вузе // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2012. №4. С. 166-172.
84. Моисеева Л.В., Пушкарева И.Н. Роль системы образования в социокультурной адаптации и интеграции мигрантов и их детей // Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века. 2019. С. 321-326.
85. Можейко М.А. От «этики кодекса» (и) к «этике творчества»: трансформация нравственного сознания в современной культуре // Живая этика и наука. 2008. №1. С. 260-303.
86. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов: Тезисы симпозиума. Л., 1970. С. 114-116.
87. Нездемковская Г.Н. Этнопедагогика. М.: Академический проект, 2011. 225 с.
88. Новичков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. 1997. № 4. С. 83-87.

89. Новоселов С.А., Сергеев Е.В. Коммуникативно-творческая компетенция: сущность и технология формирования // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сборник научных трудов. Екатеринбург, 2012. С. 243-251.
90. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 10-14.
91. Федотова О.Л. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка // Вестник университета имени ОЕ Кутафина. 2015. №11. С. 14-21.
92. Пак М.С. Концепция интегративного подхода к химическому образованию // Антропоэкология – педагогика жизнедеятельности: Материалы междунар. конф., Тюмень, 2000. С. 5-8.
93. Панфилова Т.В., Самарин А.Н., Желудова Н.Ф. Социальная эмпатия в перспективе межкультурной коммуникации // Конфликтология. 2016. №4. С. 262-281.
94. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
95. Пашукова Т.И., Троицкая Е. А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. №586. С. 197-209.
96. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
97. Полякова Е.И. Формирование у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 223 с.
98. Полянкина С.Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования // Философия и образование, 2013. №2. С. 77-84.
99. Попов К.В., Сургутскова Г.А. Педагогическое обеспечение комплексного подход в системе образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 30.
100. Походзей Г.В., Сергеева Н.Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования. Екатеринбург, 2014.
101. Правдина М.В. Интеграция общетехнической и иноязычной подготовки как средство формирования инженерной культуры студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 183 с.
102. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. №1. С. 9-14.
103. Пшегусова Г.С. Коммуникация как многоуровневая структура: проблема типологии. М.: Социально-гуманитарное знание, 2002.
104. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология. М.: Библионика, 2008. 224 с.
105. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Педагогический потенциал учебной дисциплины «иностранный язык» в формировании профессиональных ценностей студентов технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. №11 (15). С. 108-113.

106. Романова С.В. Формирование готовности студентов сельскохозяйственного вуза к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008. 197 с.
107. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция // Молодой ученый. 2014. №21. С. 816-819.
108. Савенкова Л.Г., Ермолинская Е.А. Изобразительное искусство: интегрированная программа: 1-4 классы. М.: Вентана-Граф, 2013. 112 с.
109. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.
110. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М.: Альфа-М, 2016. 288 с.
111. Саламатов А.А. Интеграция экологического и экономического образования в средней школе. Челябинск: Образование, 2007. 302 с.
112. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умств. деятельности школьников. Гатчина, 2003. 318 с.
113. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 148 с.
114. Семин Ю.Н., Якимова М.В. Квалиметрическое оценивание структуры готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности // Системы оценки и мониторинга качества в образовании. Ч. 2: Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: матер. XI сим. М., 2006. С. 63-69.
115. Следзевский И.С. Диалог культур и цивилизаций. Понятие, реалии, перспективы // Диалог культур и цивилизаций: материалы конференции. СПб, 2003. С. 42-49.
116. Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. М.: Университетская книга; Логос, 2008. 208 с.
117. Сочнева А.Ю. Формирование интегративных компетенций студентов технического вуза посредством междисциплинарных связей с применением Интернет-технологий: на основе дисциплины иностранный язык: автореф. ... канд. пед. наук. СПб, 2011. 24 с.
118. Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация и его место в системе ноосферного императива в XXI веке // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ ВПО в контексте европейских и мировых тенденций: матер. XVII Всерос. науч.-метод. конф. Уфа, 2007. 96 с.
119. Судоргина Л.Е. Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социальнокультурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2014. 154 с.
120. Сургутскова Г.А. Педагогическая сущность, содержание, структура и пути повышения эффективности процесса педагогического обеспечения иноязычной подготовки бакалавров технических направлений // Актуальные проблемы фундаментальных и

прикладных дисциплин и методик их преподавания: Материалы семинара. Нижневартовск, 2015. С. 221-226.

121. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: URSS, 2013. 262 с.

122. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. 345 с.

123. Тарасов В.В. Теория и практика развития региональной системы педагогического образования учителя: автореф. ... д-ра. пед. наук. М., 1997. 354 с.

124. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М.: Логос, 2006. 153 с.

125. Терентий М.А. Интегрированная концепция прикладной системы школьных социально-гуманитарных предметов // Интеграция развивающейся России. СПб, 2001. 350 с.

126. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 334 с.

127. Тишунина Н.В. Современные глобализационные процессы: вызов, рефлексии, стратегии // Глобализация и культура: аналитический подход: сб. науч. материалов. СПб.: Янус, 2003. С. 5-24.

128. Толстихина Е.В. Социокультурная коммуникация и межкультурное взаимодействие // Альманах современной науки и образования. 2008. № 4 (2). С. 238-240.

129. Третьякова Н.В., Сафронович И.Е. Проблемы российских преподавателей в работе с иностранными студентами // Традиции и инновации в образовании: Сборник статей XX Международной научно-практической конференции. 2017. С. 293-298.

130. Трифонова Е.А. Технологии взаимодействия учителя и учащихся в современном школьном образовании: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2002. 172 с.

131. Тройникова Е.В. Формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию в образовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 217 с.

132. Тюнников Ю.С., Крылова В.В. Междисциплинарная интеграция в системе подготовки педагогов к обеспечению преемственности в образовании // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы XI Международной научно-практической конференции. М.: Канцлер, 2018. С. 314-321.

133. Фаркова Т.В., Барановская Ю.Л. Проектная технология обучения иностранным языкам как средство формирования самообразовательной компетенции студентов технических вузов. // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 3 (74). С. 229-233.

134. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 45.03.02 «лингвистика». Утвержден 07.09.2014. № 940. М., 2014. 22 с.

135. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года.

136. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Саратов: Вузовское образование, 2014. 390 с.

137. Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 2016. 570 с.
138. Христидис Т.В. Готовность студентов к межкультурному взаимодействию как вызов глобализации // Вестник МГУКИ. 2013. № 2 (52). С. 165-170.
139. Цветкова Н.И. Способы развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов-международников // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: Материалы научной конференции. М.: МГИМО-Университет, 2014. С. 172-180.
140. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 462 с.
141. Чернышев О.В. Концепция взаимодействия и методологические проблемы дизайна: автореф. ... канд. философ. наук. Минск, 1982. 16 с.
142. Чертина З.С. Этничность в США: теория «плавильный котел» // Американский ежегодник. 1993. Москва, 1994. С. 151-161.
143. Чистяков В.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в системе дистанционного обучения: на примере вуза физической культуры: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2004. 416 с.
144. Шемякин Я.Г. Европа и Латинская Америка: Взаимодействие цивилизаций в контексте всемирной истории. М.: Наука, 2001. 390 с.
145. Щербаква Е.Е. Кейс-метод в профессионально ориентированном обучении иностранному языку // Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения: матер. II Межд. науч.-практ. конф. М., 2006. С. 115-116.
146. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. М.: Ин-т худ. образования РАО, 2004.
147. Якимова М.В. Понятия «компетентность» и «готовность к деятельности» в профессиональном образовании // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2008. № 2. С. 152-153.
148. Янкина Н.В. Аксиологизация лингвистического образования в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 401-406.
149. Ярославова Е.Н. Готовность личности к самореализации в профессиональной сфере как педагогическая проблема // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. 2007. № 26 (98). С. 61-66.
150. Batholmeus P., Pop C. Enablers of work-integrated learning in technical vocational education and training teacher education // International Journal of Work-Integrated Learning, Special Issue. 2019. 20(2). P. 147-159.
151. Disraeli M., Hutton A. Dixon, Raymond A. Technical and vocational education and training (tvvet) and its integration into general education at the university level // Caribbean Curriculum. Vol. 24. 2016. P. 100-126.



152. Glazer N. We are all multiculturalists now // Harvard: Harvard University Press, 1997. P. 196.

153. Lange P.D., Neumann A., Nicolaescu P., Klamma R. An Integrated Learning Analytics Approach for Virtual Vocational Training Centers // International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence. 2018. 5(2). №p. 32-38.

*Научное издание*

**Сургутскова Галина Алексеевна**

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА  
СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К  
МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Монография

ISBN 978-5-00047-669-7



Редактор: Овечкина Е.С.

Технический редактор: Д.В. Вилявин

Обложка: Д.В. Вилявин

Подписано в печать: 10.11.2022

Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 7,0

Электронное издание. Объем 1,68 МБ. Заказ 2262

Издательство НВГУ

628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4

Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: red@nvsu.ru