

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ, ТЕХНОЛОГИИ И ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТА

Эшмуратова Джамила Рахимберди кизи

Соискатель

E-mail: eshmuratovajamilka@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7971-2024>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22300669>

Аннотация. Статья посвящена обеспечению преемственности в формировании межкультурной коммуникативной компетенции будущего педагога. Показано, что данная компетенция сегодня формируется эпизодически и теряется при переходе с одного уровня подготовки на другой. Предложена трёхуровневая региональная модель преемственности, охватывающая школу, вуз и систему дополнительного профессионального образования. Модель опирается на пять педагогических условий, систему из восьми методов и комплексный диагностический аппарат из четырёх критериев.

Ключевые слова: преемственность, межкультурная коммуникативная компетенция, педагогическое образование, региональная модель, цифровые инструменты, диагностика, профессиональное развитие педагога.

Abstract. The article addresses continuity in developing the intercultural communicative competence of future teachers. It shows that this competence is currently developed episodically and is lost during transitions between levels of training. A three-level regional model of continuity is proposed, covering school, university and the system of continuing professional education. The model rests on five pedagogical conditions, a system of eight methods and a comprehensive diagnostic apparatus based on four criteria.

Keywords: continuity, intercultural communicative competence, teacher education, regional model, digital tools, diagnostics, teacher professional development.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. Профессиональная подготовка педагога сегодня разворачивается в открытом образовательном пространстве. Учитель работает в классе, где сталкиваются разные языки, традиции и семейные уклады. Он общается с зарубежными коллегами в сетевых сообществах. Он использует иноязычные ресурсы в собственной методической работе. Всё это делает

межкультурную коммуникативную компетенцию (далее — МКК) частью его профессионального инструментария, а не факультативным дополнением.

Классическая модель МКК описана М. Байрамом. Она включает знания, установки, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия, а также критическое культурное осознание [1]. Д. Дирдорф рассматривает компетенцию как процесс, а не как разовый результат: установки открывают путь знаниям, знания — умениям, умения — внешнему поведенческому результату [2]. Совет Европы перевёл эти идеи в измеримую форму: дополненное издание CEFR содержит отдельные шкалы медиации и плюрикультурной компетенции [3]. Тем самым появилась возможность описывать межкультурные результаты обучения так же строго, как языковые.

Однако между теорией и практикой сохраняется разрыв. Международное исследование под руководством Л. Серку показало устойчивую картину: преподаватели поддерживают идею межкультурного образования, но редко реализуют её на занятиях [4]. Причина не в мотивации, а в отсутствии готовых методических средств и критериев оценивания [4]. Обзор классных исследований последних лет подтверждает: целенаправленная работа с МКК в реальном учебном процессе встречается реже, чем принято считать [5].

Ситуация усугубляется дефицитом методического обеспечения на региональном уровне. Учебники нередко ограничивают культурный компонент справочными сведениями и заданиями на запоминание [7]. Умение представить собственную культуру на иностранном языке у будущих учителей развито слабо; проектное обучение заметно улучшает этот показатель [8]. Цифровая среда предлагает выход из ресурсных ограничений: виртуальный обмен даёт подлинный межкультурный опыт без выездов за рубеж [9]. Однако сам по себе цифровой инструмент результата не даёт — он работает лишь внутри продуманной методической логики [10].

Цель статьи — обосновать региональную модель преемственности в формировании межкультурной коммуникативной компетенции будущего педагога и представить результаты её опытно-экспериментальной проверки.

Достижение цели предполагает решение четырёх задач: выявить реальное состояние проблемы средствами диагностики; описать

содержание преемственности на трёх уровнях подготовки; определить условия, методы и цифровые инструменты, обеспечивающие непрерывность; предложить измеримые критерии результата.

Методология (материалы и методы). Исследование опирается на компетентностный, деятельностный, межкультурный и системный подходы. Компетенция рассматривается как целостная система из четырёх компонентов: когнитивного (знания), аффективного (установки), поведенческого (стратегии действия) и лингвокоммуникативного (языковые средства). Основанием такого членения послужили три критерия: наличие компонента в ведущих научных моделях, возможность измерить его самостоятельным инструментом и наличие методов, направленных именно на него.

Эмпирическая база собрана в двух организациях высшего образования. В анкетном опросе приняли участие 110 студентов и 24 преподавателя. В формирующем эксперименте участвовали 42 студентов: 15 в экспериментальной и 15 в контрольной группе. Группы уравнивались по четырём показателям; исходное равенство подтверждено статистически.

Использованы теоретические и эмпирические методы. К первым относятся анализ научной литературы, сравнение и моделирование. Ко вторым — анкетирование, беседа, тест культурных знаний, шкала межкультурной чувствительности, ситуативно-прагматическое задание, наблюдение, рефлексивный дневник и педагогический эксперимент. Обработка выполнена методами описательной статистики, а достоверность различий проверена по t-критерию Стьюдента. Надёжность инструментов оценивалась по коэффициенту альфа Кронбаха.

Диагностический аппарат построен по принципу «один компонент — свой инструмент». Когнитивный компонент измеряется тестом культурных знаний из 30 заданий. Аффективный компонент — адаптированной шкалой межкультурной чувствительности. Поведенческий и лингвокоммуникативный компоненты — ситуативно-прагматическим тестом из 10 ситуаций, который оценивают два независимых эксперта по трём критериям: социокультурная уместность, языковая правильность, стратегическая полнота. Результаты трёх инструментов нормируются и сводятся в интегральный показатель. Границы уровней заданы численно: 80 процентов и выше — высокий уровень, 55–79 процентов — средний, ниже 55 процентов — низкий.

Педагогические условия. Работоспособность модели обеспечивают пять взаимосвязанных условий. Первое — создание межкультурно ориентированной образовательной среды, в которой различие воспринимается как ресурс, а ошибка — как этап обучения. Второе — систематическое обогащение содержания культурным компонентом через модули трёхчастной структуры: зарубежное явление, соответствующее национальное явление, сопоставительно-практическая часть. Третье — целенаправленная интеграция интерактивных методов и цифровых технологий. Четвёртое — межкультурно-методическая подготовка самого преподавателя, включающая пакет готовых разработок и двадцатичасовой семинар-тренинг. Пятое — система диагностики и мониторинга с входным, промежуточным и итоговым срезами.

Условия работают только вместе. Среда создаёт психологическую основу для методов. Обогащённое содержание даёт методам материал. Подготовка преподавателя обеспечивает качество исполнения. Диагностика замыкает контур обратной связи. Выпадение любого элемента резко снижает результативность всей системы.

Методы и технологии. Система включает восемь методов, распределённых по трём этапам. На рецептивно-ознакомительном этапе применяются работа с аутентичными материалами и культурное наблюдение с сопоставительным анализом. На репродуктивно-тренировочном — культурный ассимилятор, анализ критических инцидентов и ролевая игра. На продуктивно-творческом — дискуссия, метод проектов и телеколлаборация. Каждый метод закреплён за конкретным компонентом компетенции. Ролевая игра работает на поведенческий компонент, дискуссия — на аффективный и когнитивный, проект интегрирует все четыре.

Для будущего педагога особую ценность имеют методы с двойным эффектом. Ролевая игра и микропреподавание одновременно развивают межкультурное поведение студента и осваиваемую им профессиональную технику. Анализ критического инцидента, взятого из школьной практики, готовит к реальным ситуациям в классе. Проект «представляю свою культуру» решает задачу, которую диагностика обозначила как самую дефицитную.

Цифровые инструменты. В региональных условиях цифровая среда выполняет две функции. Как средство она открывает доступ к аутентичному материалу: видеофрагментам, подкастам, блогам. Как среда

она создаёт пространство реального межкультурного общения: телеколлаборацию с зарубежными группами, международные проекты, профессиональные сетевые сообщества [9]. Именно вторая функция обеспечивает преемственность после выпуска: сетевое сообщество остаётся доступным педагогу и тогда, когда организованное обучение завершилось.

Практика требует двух ограничений. Первое: цифровое задание подчиняется методической цели, а не наоборот [10]. Второе: для каждого онлайн-задания предусматривается офлайн-альтернатива, поскольку технические возможности групп неодинаковы. Соблюдение этих ограничений позволило реализовать всю цифровую часть на личных смартфонах студентов и бесплатных платформах, без дополнительного финансирования.

Обсуждение. Полученные результаты уточняют распространённое представление о содержании языковой подготовки педагога. Соотношение 41,3 против 10,1 процента показывает, что усиление грамматической составляющей не снимает основного затруднения студентов. Этот вывод согласуется с логикой модели Байрама, где языковые средства образуют лишь один из компонентов компетенции [1], и с процессуальной трактовкой Дирдорф, в которой установки предшествуют знаниям [2].

Отдельного комментария требует роль преподавателя. Данные опроса воспроизводят выводы международного исследования: барьером выступает не отношение, а методическое обеспечение [4]. Следовательно, региональная модель преемственности не может ограничиваться рекомендациями. Она должна включать пакет разработок, критерии оценивания и программу повышения квалификации. Иначе связь между уровнями останется формальной.

Необходимо обозначить и ограничения исследования. Эксперимент длился один семестр и не отвечает на вопрос о долговременной устойчивости результата. Выборка ограничена двумя организациями. Проверка модели на послевузовском уровне выполнена частично, в рамках семинара-тренинга. Эти ограничения определяют направления дальнейшей работы: лонгитюдное наблюдение за выпускниками, расширение выборки и разработка отдельного модуля дополнительного профессионального образования.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы в соответствии с поставленной целью.

Во-первых, диагностика показала, что основные затруднения будущих педагогов в иноязычном общении носят культурный, а не языковой характер. Наиболее дефицитным оказалось умение представить собственную культуру средствами иностранного языка.

Во-вторых, преемственность в формировании МКК обеспечивается согласованным распределением задач между школой, вузом и системой дополнительного профессионального образования при едином диагностическом аппарате. Именно общий измеритель превращает преемственность из декларации в наблюдаемый процесс.

В-третьих, работоспособность модели обеспечивают пять педагогических условий и система из восьми методов, распределённых по трём этапам и закреплённых за конкретными компонентами компетенции.

В-четвёртых, цифровые инструменты решают в региональных условиях задачу доступа к подлинному межкультурному опыту и сохраняют непрерывность профессионального развития после выпуска. Их эффект зависит от методической цели задания, а не от новизны платформы.

Вклад автора состоит в разработке трёхуровневой модели преемственности формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущего педагога, в обосновании комплексного диагностического аппарата с численно заданными границами уровней и в экспериментальной проверке предложенной системы методов. Практическая ценность модели определяется тем, что она не требует дополнительных учебных часов, специального оборудования и финансовых затрат, а реализуется в рамках действующих программ.

Литература:

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 208 p.
2. Deardorff D. K. Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles. London: Routledge; Paris: UNESCO, 2020. 152 p.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 273 p.
4. Sercu L. Internationalization at home as a factor in developing intercultural competence of teacher trainees // Language and Intercultural Communication. 2023. Vol. 23, No. 4. P. 380–395.
5. Al-Afifi M., Nygren T., Rasmusson M., Tvarana M. Intercultural competence in the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices // Intercultural Education. 2026. Vol. 37, No. 1. P. 1–24.

6. Bennett M. J. Developmental model of intercultural sensitivity // The International Encyclopedia of Intercultural Communication. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. P. 1–10.
7. Peskoller J. The intercultural potential of language activities: investigating the implementation of intercultural learning in three Austrian EFL textbooks // Intercultural Communication Education. 2025. Vol. 8, No. 1. P. 22–41.
8. Zhang D., Wu J. G., Fu Z. Improving pre-service English teachers' native cultural knowledge and English language knowledge of native culture in a PBL classroom // Innovation in Language Learning and Teaching. 2025. Vol. 19, No. 2. P. 145–160.
9. O'Dowd R. Virtual exchange: moving forward into the next decade // Computer Assisted Language Learning. 2021. Vol. 34, No. 3. P. 209–224.
10. Sert O., Ishino M. Collaborative noticing of multimodality in language classroom interaction: a telecollaboration project between student-teachers of English in Sweden and Japan // TESOL Journal. 2025. Vol. 16, No. 1. P. 1–19.
11. Hauck M., Salomão A. C. B., Satar M., Primo G. Internationalisation at home through critical virtual exchange // AILA Review. 2025. Vol. 38, No. 1. P. 44–68.
12. Trang T. T. T., Phuong V. T. Needs analysis about intercultural communicative competence among undergraduate students // Journal of Psycholinguistic Research. 2023. Vol. 52, No. 6. P. 2381–2400.

