

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.Д. Усвят

В отношении повышения уровня образования в высших учебных заведениях следует учитывать то, что стратегия модернизации образования ставит развитие языкового образования в ряд приоритетов развития высшей школы.

Реализация же других обозначенных в стратегии приоритетов также в большой степени связана со значительным повышением языкового образования и уровня владения иностранным языком выпускниками высших учебных заведений. Качественное владение иностранными языками необходимо и для вхождения в открытое информационное общество, и для обеспечения поля выбора для каждого человека, и для облегчения социализации в рыночной среде.

Исследование работ ученых (И.И. Халеевой, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, В.Н. Комиссарова, Т.П. Астафуровой, Е.М. Верещагина, Г.Д. Томашина, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, В.С. Библер, А. Маслоу, И.Я. Якиманской, И.А. Зимней и др.) в области межкультурной коммуникации и языкового образования позволяет выявить тот факт, что в настоящее время межкультурная коммуникация и языковое образование тесно взаимосвязаны. Поэтому сегодня потребность овладения иностранным языком связана с его изучением как средством межкультурного общения.

Так как обучение иностранным языкам рассматривается как средство коммуникации между представителями разных народов и культур, то языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что научно-психологическую основу проблемы ориентации студентов на культуру страны изучаемого языка составляет теория культурно-исторического наследия, видными представителями которой являются: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин и др. Познавательные стратегии, используе-

мые при освоении иностранного языка, стали предметом исследования преимущественно зарубежных исследователей (Р. Оксфорд, Дж. О Мэли, Э.Тарон, А.Чамот, Р.Эллис и др.). В работах В.С. Библера, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Б. Крыловой, Р.П. Мильруд, В.В.Сафоновой акцент делается на усиление культурологического компонента в обучении иностранному языку, что позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности, организовать заинтересованное общение и взаимодействие студентов на языке и таким образом открыть доступ к культуре другого народа, обеспечить диалог культур. Процесс освоения межкультурной коммуникации рассматривается в работах М. Беннета, Г.Д. Дмитриева, Е.И. Пассова, Т.Г. Тер-Минасовой и др.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях.

Каждое занятие по иностранному языку – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру; за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Преподавание иностранных языков в России переживает в настоящее время, как и все остальные сферы социальной жизни, сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов и т.д.

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Решение этой прикладной, практической задачи возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо: 1) приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков, 2) теоретически осмыс-

лить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

Внезапное и радикальное изменение социальной жизни в нашей стране, ее «открытие» и стремительное вхождение в мировое – в первую очередь западное – сообщество вернуло языки к жизни, сделало их реальным средством разных видов общения, число которых растет день ото дня вместе с ростом научно-технических средств связи.

Вузовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку.

При этом, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, одним из действенных факторов профессионального самоопределения является межкультурная компетенция как интегративная характеристика будущего специалиста, основанная на освоении им различных уровней культуры: интернациональной, национальной, социальной, профессиональной.

В современной психолого-педагогической литературе принято выделять разные виды компетенции человека-профессионала:

– профессиональная компетенция – владение определенной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальная компетенция – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностная компетенция – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

– индивидуальная компетенция – владение приемами самореализации и развития

индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Названные виды компетенции означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в становлении личности профессионала, его индивидуальности. Они могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетенцию, но более низкую социальную и личностную.

В настоящее время актуальным для современного специалиста становится владение компьютерными технологиями, владение иностранными языками, в особенности английским, знание основ психологии общения. В этой связи выделяют некоторые общие виды компетенции, необходимые для человека независимо от профессии. Эти виды компетенции включают базовые профессионально важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике. При их наличии человек готов решать задачи, смежные с основной специальностью или выходящие за ее рамки. В этой связи принято говорить о «ключевых компетенциях», являющихся «ключом», «основанием» для других, «более конкретных и предметно ориентированных». При этом предполагается, что ключевые компетентности носят «надпрофессиональный характер» и необходимы в любой области деятельности.

Одна из ведущих ролей в ряду ключевых компетенций принадлежит *межкультурной компетенции*, формируемой в ходе освоения общечеловеческой культуры и изучения иностранного языка. Это связано с тем, что социально-экономическая и политическая ситуации в обществе определяет социальный заказ по отношению к подготовке специалистов. Чем выше в обществе потребность в но-

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

вых профессиональных, личных, культурных, научных контактах с носителями иностранного языка, с достижениями культуры разных стран и чем реальнее возможность реализовать эти контакты, тем, естественно, выше статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания между людьми и культурами.

Формирование основ межкультурного общения является наиболее востребованным на данном этапе развития мирового сообщества и основополагающим для успешного участия в процессе межкультурной коммуникации. Ведется работа по определению содержания, форм и методов ознакомления студентов со страной изучаемого языка, внедряется методика использования элементов культуры в процессе преподавания иностранного языка в различных типах учебных заведений. Недостаточное отражение в изученных работах нашли, на наш взгляд, психолого-педагогические факторы, способствующие формированию межкультурной компетенции на неспециальных факультетах.

В данной статье мы постараемся определить те психолого-педагогические условия, при которых обучение иностранному языку для профессионального общения является средством обогащения представлений и отношений будущих экономистов к культуре страны изучаемого языка, соблюдение которых приводит к успешному формированию межкультурной компетенции.

Анализ социальной, педагогической и психологической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время имеются теоретические предпосылки выявления необходимых психолого-педагогических условий формирования межкультурной компетенции и реальные возможности разработки практической методики их реализации.

Определение совокупности условий было осуществлено на основе общепринятой классификации условий, способствующих формированию качественных знаний, обозначенных в работах Т.К. Ахаян, Г.И. Щукиной, И.Я. Лернером, Г.Д. Кирилловой и др. Изучение психолого-педагогической, методической литературы и собственный многолетний опыт педагогической работы с группами студентов экономического факультета позволили выделить и дидактически обосновать следующие психолого-педагогические усло-

вия формирования межкультурной компетенции.

Формирование мотивации и интереса у студентов при изучении иностранного языка.

Одним из условий успешной учебной деятельности студентов при изучении иностранного языка является их мотивационная готовность к этой деятельности. В литературе мотивация учебной деятельности рассматривается, как проблема педагогической психологии, и стимулирование побуждения к учению предполагается осуществлять через потребность в достижениях в деятельности, посредством потребности в познании.

Любая деятельность человека, в том числе и учебная, происходит под влиянием целого ряда факторов, главным из которых являются потребности, т.е. объекты внешней среды, необходимые для жизнедеятельности, состояние психики, отражающее нехватку чего-либо. Потребности, направленные на цели своего удовлетворения, вызывают причины поступков, которые в психологии называют мотивами, т.е. внутренними побуждениями обучающихся к действию, к учебе, к работе. Мотив является ведущей силой познания. Сочетание мотивов, их система составляют мотивацию в целом. Мотивация – это процесс изменения состояний и отношений личности, основанный на мотивах; движущий фактор учебной деятельности, поэтому для успешного формирования межкультурной компетенции нам представляется необходимым повысить мотивационный компонент. Мотивация учения и характер учебно-познавательной деятельности зависят от того, какими целями обучающиеся руководствуются, какие потребности осознают, какие побуждения к учению испытывают. Побуждение к учебе может быть вызвано внутренними и внешними мотивами. К внутренним мотивам относятся такие, которые побуждают обучающихся к учению, как к своей цели. Внутренние мотивы – это интерес к знаниям, к интересной творческой работе, любознательность, стремление к самосовершенствованию. Эффективным средством формирования внутренней мотивации является самомотивация, поскольку истинный источник внутренней мотивации обучающегося находится в нем самом. Внутренние мотивы создают основу для формирования познавательной

учебной деятельности обучающихся, проявляясь в осознании ими своих личных потребностей в использовании и, соответственно, в изучении иностранного языка.

Внешней социальной мотивацией, наиболее характерной для современной молодежи, стремящейся получить образование, в том числе и в области иностранных языков, является так называемая «мотивация к успешности», стремление достичь успеха («стать успешным») в условиях социально инновационного общества, быть востребованным в области своей профессии, получить престижную работу. Помимо внутренней и внешней мотивации в обучении иностранному языку выделяют мотивацию «интеграции» и «инструментальную».

Результаты зарубежных исследований также показывают, что мотивация интеграции играет более значимую роль. Первый тип мотивации считается долговременным фактором, а второй – кратковременно действующим фактором. Ведущая роль принадлежит мотивации интеграции, обеспечивающей долговременный интерес к стране изучаемого языка, ее народу, культуре в различных ее проявлениях. Она определяется желанием интеграции в иноязычную культуру, стремлением лично общаться с носителями языка, больше узнавать об их образе жизни и традициях. Этот тип мотивации предусматривает стремление к межкультурным контактам. Таким образом, применительно к процессу формирования межкультурной компетенции следует выделять фактор наличия и развития мотивации интеграции, которая проявляется в мотивационной установке на межкультурную коммуникацию как результат обучения.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношений студентов и преподавателей. В обучении мотивация достиже-

ния подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения формируется прочная основа трудовой профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной». В свете этих идей проектируемая система формирования межкультурной компетенции должна мотивировать студентов на активное усвоение культуроведческих знаний и отвечать на вопрос: «зачем изучается культура страны изучаемого языка, в чем ее профессиональная значимость». При таком подходе познавательный мотив не только развивается и укрепляется, но и приобретает иной характер, т.е. появляется интерес не только к самому предмету, но и к способу приобретения знаний по нему, в том числе к самостоятельным формам учебной деятельности, придавая ей творческо-исследовательский характер. Понятие функциональной значимости культуроведческих знаний, реальные возможности применения полученных знаний в повседневной и профессиональной деятельности обеспечивает реализацию цели формирования межкультурной компетенции. Мотивация тем выше, чем выше возможность практического применения знаний и навыков, приобретенных в процессе обучения. Мотивационный уровень возрастает при четком видении перспектив развития своих творческих возможностей и их применение в профессиональной деятельности. Цель, которая принята студентами как значимая и необходимая им в предстоящей жизни и профессиональной деятельности и является адекватной личным интересам и потребностям студентов будет принята и обеспечит мотивацию.

Исследования мотивации изучения иностранного языка показывают, что высоко мотивированный студент отличается позитивной ориентацией на учебный процесс, личной заинтересованностью, потребностями в достижениях, высокими притязаниями, целевыми ориентациями настойчивости. Именно данные качества определяют успешность учебной деятельности по овладению иностранным языком и культурой. Поэтому мы считаем, что если обучение языку и культуре будет осуществляться на основе

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

мотивационно-стимулирующего фактора, то это обеспечит повышение уровня сформированности межкультурной компетенции.

Следующим фактором формирования межкультурной компетенции обучаемого является **взаимодействие педагога и студента в учебно-воспитательной деятельности, т.е. педагогическое общение.**

Понятие «взаимодействие» является одной из базисных категорий, подразумевающей связь, воздействие, переход, развитие разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Взаимодействие происходит как между предметами неживой природы (ветер и скала, вода и камень), между предметами живой и неживой природы (человек-камень, металл), между объектами живой природы (человек-дерево), так и на высшем, наиболее сложном уровне – при взаимодействии людей, которое предполагает активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Один участник обычно инициирует взаимодействие, другой отвечает на такую инициативу своими действиями, что, в итоге, способствует созиданию, развитию (преобразованию) или разрушению. «Во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например, сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе» [3]. Однако, не только сотрудничество, но и противоборство, противостояние и даже конфликт являются формами взаимодействия, что значительно затрудняет образовательный процесс, препятствует установлению гуманистических отношений между его участниками.

Рассмотрим сотрудничество как форму взаимодействия преподавателя и студента в учебно-воспитательной деятельности. В образовательном процессе в роли инициатора совместной деятельности обычно выступает педагог, в задачи которого традиционно входит мотивация обучения, передача знаний, формирование умений, их контроль и оценка. В данной ситуации студент оказался бы объектом обучения и воспитания. Принимая во внимание современную трактовку учебного взаимодействия, предполагающую актив-

ность всех его участников, мы говорим о субъект-субъектном взаимодействии преподаватель-студент. Однако, учитывая, что педагог работает в студенческой группе, члены которой также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит формирование этой группы как совокупность субъекта, чьи учебные усилия должны быть направлены на достижение общей цели, а значит, сотрудничество. Современная наука рассматривает сотрудничество как одну из определяющих основ современного обучения, гуманистическую идею совместной развивающей деятельности детей и взрослых. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся. Сотрудничество, однако, – более многоуровневое и осуществляется по следующим линиям:

- 1) преподаватель – студент,
- 2) студент – студент,
- 3) общегрупповое взаимодействие студентов во всем учебном коллективе, например, в языковой группе,
- 4) педагог – педагогический коллектив.

Исследования отмечают, что организация учебного процесса в форме сотрудничества положительно влияет на деятельность его участников: способствует решению сложных мыслительных задач, лучшему усвоению нового материала, повышению уровня коммуникативных умений студентов.

Учебное сотрудничество возможно при условии использования способов и приемов, которые регламентируют деятельность участников. Большое распространение получают такие формы сотрудничества как дискуссия, обсуждение, предполагающие логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимную оценку разных точек зрения.

На сегодняшнем этапе проблема организации сотрудничества состоит в том, что в результате сложившихся установок на материальные ценности и игнорирование духовных, преподаватель затрудняется в выборе вопросов для дискуссии, которые оказались бы интересными для большей части студенческого коллектива, вызвали бы бурную мыслительную и коммуникативную деятельность обучающихся. К тому же, каждый отдельный студент прагматичен и в большей степени нацелен на получение знаний для себя, реализацию собственных запросов и потребно-

стей в учебе, чем на групповое взаимодействие с целью обобщения идей и подходов своих коллег, сравнение собственных убеждений и точек зрения с принципами других участников образовательного процесса, в том числе и преподавателей.

При этом спецификой взаимодействия преподавателей и студентов является то, что, осуществляя внешнюю организацию, руководство и проведение учебного процесса, педагог сам стремится выступать в качестве модели высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности, что не всегда встречает отклик у студентов. По тому, как преподаватель проводит учебное занятие, у студентов складывается его образ, причем не только как педагога, но и как исследователя и просто человека. По наблюдению И.З. Гликмана, «этот образ может оказаться ущербным, возбуждая соответствующее отношение и к представляемой лектором науке, или сформировать представление о выдающейся личности, близкой к идеалу, способной вызвать уважение и любовь слушателей. В последнем случае студент естественным образом постарается взглянуть на мир глазами любимого преподавателя, стать похожим на него» [2]. Сегодня в вузе уже работают педагоги, которые оказывают влияние на студентов не только содержанием своих лекций и других учебных занятий, но и всей своей личностью, поведением, привычками, манерами, своим отношением к делу, науке, другим людям и в первую очередь к студентам, умением вести с ними учебный диалог.

Таким образом, взаимодействие преподавателя и студента предполагает свободные, ненасильственные отношения участников образовательного процесса, что для педагога подразумевает возможность строить обучение и воспитание с учетом стратегических направлений развития учебного заведения, своих способностей и потребностей, предполагает свободу выбора содержания, методов и форм работы со студентами.

Свобода студентов заключается в возможности организовывать самостоятельную учебную работу, осуществлять выбор содержания, форм и методов других видов деятельности, например, проведения научных исследований, участия в проектах, организации внеурочных мероприятий. Положитель-

ные по своему содержанию, такие подходы бывают затруднены в силу консервативности отдельных руководителей учебных заведений, сдерживающих творческие начинания педагогов, их самостоятельность, нетрадиционность как в построении занятий, так и в формировании взаимоотношений со студентами.

Другая проблема взаимодействия описывается в исследованиях как неготовность студентов к реализации модели сотворчества в образовательном процессе. Как отмечает С.В. Нилова, «жестко закрепленная позиция «ученичества» в студенческой среде вызывает приспособленчество, «потребительство» в получении знаний, некритический склад мышления, пассивность, неумение и нежелание брать на себя всю полноту ответственности» [5].

В качестве предпосылок этого явления она называет неумение преподавателя организовывать учебное занятие, выступать в качестве консультанта; обеспечивать обратную связь; его инертность в осознании и изменении сложившихся норм и неумении управлять целостным образовательным процессом, опираясь на идею самоуправления и самоуправления, что в конечном итоге приводит к вопросно-ответной форме взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения и воспитания.

В исследовании Т.И Барышниковой делается акцент на то, что «иностранный язык обладает высоким личностно-созидающим потенциалом, который может быть эффективно задействован в процессе овладения иноязычной компетенцией» [1]. Во-первых, занятия по иностранному языку проводятся в малых академических группах, позволяя более планомерно осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту. Во-вторых, они дают возможность максимально широко и объемно обсуждать вопросы добра и зла, красоты и сохранения (или угрозы уничтожения в силу экологической или политической нестабильности) прекрасного, проблемы отношений между нациями и народностями, войны и мирного урегулирования конфликтов и т.д. Сама специфика предмета «иностранный язык» подразумевает как тесное общение между студентами в группе, так и их общение с преподавателем, что помогает установить тесный контакт педагога и сту-

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

дентов в учебном процессе и взаимодействие студентов академической группы, пробудить желание студентов высказываться на занятиях и быть услышанными педагогом и товарищами.

Высококвалифицированный преподаватель, хорошо знающий своих студентов, замечает и успешно декодирует невербальные знаки, характеризующие как эмоциональное состояние воспитанников, так и их отношение к предмету, к членам своего коллектива, к личности педагога и совместной с ним деятельности и регулирует учебно-воспитательный процесс в соответствии с «прочитанной» информацией.

Однако в ходе активного обучения с использованием выразительных речевых средств преподаватель зачастую лишен возможности замечать и интерпретировать невербальные сигналы, поступающие от студентов, или самому передавать часть информации при помощи мимики, жестов и интонации. Это приводит к установлению лишь частичного контакта (взаимодействия) между преподавателем и студентом как субъектами учебно-воспитательного процесса, ограниченности экспрессивности их вербального или знакового диалога.

Сегодня также активно обсуждается явление педагогической поддержки, которую исследователи рассматривают в широком и узком смысле. Широкое понимание педагогической поддержки предполагает создание благоприятной и безопасной среды, плодотворно сказывающейся на развитии, саморазвитии учащихся, раскрытии и свободной реализации их внутренних сил. Узкая интерпретация педагогической поддержки понимается как помощь педагога, его содействие разрешению проблем, связанных с учением, общением, здоровьем и самоопределением в жизнедеятельности. Несмотря на видимую зрелость и взрослость студентов вузов, они зачастую нуждаются в такой помощи, так как период вузовской адаптации для многих оказывается очень болезненным. Студенты, до недавнего времени жившие в семье под опекой родителей, не могут справиться с предоставленной им ранее такой желанной самостоятельностью, трудностями бытового плана, с многообразными проблемами, возникающими при переходе в мир взрослой жизни и ответственности.

Они оказываются в новом микроклимате – студенческой группе – сформированной либо произвольно, либо с учетом определенного, удобного для вуза принципа. Взаимодействие членов этого нового коллектива часто вызывает трения, так как каждый студент пришел в него со своим мировоззрением, принципами и привычками. Поэтому в задачу педагога входит не только преподавание, изложение материала в данной группе, но и наблюдение за участниками образовательного процесса, вникание в суть межличностных отношений каждого студенческого коллектива, оказание поддержки и помощи в разрешении возникающих трудностей.

«Используемые часто вместе понятия «поддержка и помощь» - близки друг другу, во многих случаях схожи, в чем-то синонимичны, хотя совершенно не идентичны по своему смыслу. Поддержать можно косвенно, даже не будучи рядом (например, на заседании кафедры, обсуждающем успеваемость группы или отдельного студента); помочь – только в общении, тесном контакте с учеником, в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться, но ее преодоление для него лично значимо» [6].

Однако эти понятия можно использовать как взаимозаменяемые, поскольку при оказании помощи студенту преподаватель тем самым поддерживает его, и, наоборот, поддерживая его инициативу, поощряя к деятельности, воздействуя на мнение студенческого коллектива, преподаватель помогает студенту реализоваться как личности, обрести уверенность в себе, добиться желаемой цели и т.д.

На наш взгляд, преподаватель иностранного языка, имеет больше возможности реализовать педагогическую поддержку как в ходе учебного процесса, так и во внеаудиторное время. Это обусловлено тем, что он более близок каждому студенту небольшой по количественному составу группы и может выбрать правильную позицию поведения. Личность студента, не испытывавшего на себе воспитательного воздействия со стороны грамотного, гуманистически настроенного преподавателя, может оказаться нравственно ограниченной, при этом нравственная культура определяется как специфический вид культуры личности и ее формирование

составляет одну из главных задач вузовского образования и воспитания.

Современный преподаватель находится в поиске таких методов и средств, которые обеспечивали бы более естественное проникновение в учебный процесс морали, ее ценностей и вызвали бы их практическое усвоение, совершенствуя нравственный облик студента, гуманизируя педагогические отношения студентов и преподавателей. Нравственная личность обладает добродетелями, представляющими собой общественные ценности, закрепленные во внутреннем мире человека в форме знаний, чувств, убеждений, а учебный процесс является «посредником», механизмом, передающим ей эти ценности.

Еще одним значимым условием продуктивного межличностного взаимодействия по модели «преподаватель – студент» является способность педагога эмоционально откликнуться на проблемы студента, понять его настроение, дать ему знать, что преподаватель все видит, слышит, понимает.

«В процесс понимания включается механизм сопереживания, в результате чего возникает не простое понимание, а особое, эмоционально насыщенное понимание происходящего» [4].

Значительное влияние на развитие положительных мотивов учения оказывает применение в ходе занятий так называемой «методики успеха». Суть ее в том, что у студентов постоянно поддерживается вера в успех, в свои силы. Надежда на успех – одна из ведущих сил учения. Самая высокая радость – это преодоления трудности и достигнутой цели. Главный смысл деятельности преподавателя именно в том, чтобы создать каждому студенту ситуацию успеха.

Таким образом, признавая успех студента, мы вызываем у него интерес к предмету,

развиваем все то, что есть лучшее, что есть в нем. Принцип направленности на положительный результат предполагает, что весь процесс общения студентов и преподавателя, студентов между собой должен способствовать достижению положительного результата. Поэтому для успешного соизучения языка и культуры, для поддержания интереса к процессу необходима уверенность студентов в положительном результате. Упомянутая выше «методика успеха» является одним из важнейших приемов стимулирования познания иноязычной культуры, ведь успешная деятельность всегда стимулирует свое продолжение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Т.И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза (на материале изучения иностранного языка): Автореф... канд.пед.наук. – Хабаровск, 2002. – 21с.
2. Гликман И. Актуальные проблемы воспитания будущих учителей//Alma Mater, 1999, №8. – С.32-35.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
5. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета: Автореф... канд.пед.наук. – Шуя, 1999. – 19 с.
6. Строкова И.С. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике// Педагогика, 2002, №4. – С.20-27.
7. Oxford R.L. Language learning strategies. What every teacher should know. – Boston: Heinle&Heinle, 1990.