

## Организационно-педагогические условия формирования кросс-культурной коммуникации у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки


### **Александр Павлович Тонких**

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

a\_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334


### **Ирина Николаевна Чижевская**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия

91919070@mail.ru

 0000-0002-3327-3262


### **Алексей Евгеньевич Чижевский**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования и педагогического менеджмента

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Брянск, Россия


91919070@mail.ru

 0000-0002-6837-2455

Поступила в редакцию 05.04.2022

Принята 19.05.2022

Опубликована 20.06.2022

 10.25726/o7304-6551-9725-q

### **Аннотация**

В статье описываются организация и ход экспериментальной проверки результативности формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей при условии реализации комплекса определенных организационно-педагогических условий, а также проанализированы полученные в ходе исследования результаты. С целью проверки эффективности организационно-педагогических условий формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей был проведен педагогический эксперимент. На констатирующем этапе с помощью отобранных диагностических методов измерялся исходный существующий уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по когнитивным, деятельностным и личностным критериям. На формирующем в образовательный процесс экспериментальных групп внедрялись соответствующие формовочные меры, которые обеспечивали создание определенных организационно-педагогических условий по разработанной модели. На контрольном этапе с целью определения динамики проводилась повторная диагностика уровня сформированности исследуемых умений в экспериментальной и контрольной группах по той же методике, что и на констатирующем этапе. Разработанный и подобранный нами комплекс методов оценки уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей в соответствии с критериями и показателями определения уровня указанных умений, по нашему мнению, позволяет провести достоверное и валидное

диагностическое измерения. Анализ данных экспериментальной проверки результативности формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по разработанным организационно-педагогическими условиями доказал, что внедрение через соответствующие формы и методы обучения определенных формирующих мер привело к повышению уровня сформированности исследуемых умений по всем критериям.

#### **Ключевые слова**

коммуникация, кросс-культурная коммуникация, развитие, структура, формирование, организационно-педагогические условия, учитель.

#### **Введение**

Для четкого, системного и логического представления сущности процесса формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей нами была разработана структурно-функциональная модель, отражающая этот процесс как взаимосвязь и взаимодействие всех его составляющих. По нашему мнению, это поможет охарактеризовать процесс формирования у будущих учителей умений кросс-культурной коммуникации с точки зрения содержания и деятельности, а также улучшит их кросс-культурную подготовку во время профессионального обучения (Charleston, 2018).

Термин «моделирование» в современных научных трудах употребляется, преимущественно, в двух значениях. Во-первых, моделирование – это построение моделей реально существующих предметов, явлений или процессов, вторая дефиниция моделирования связывает его с процессом исследования объектов познания на их моделях. Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Можно сказать, что модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме. Во время моделирования происходит разложение, расчленение на отдельные части, элементы реальной целостной системы, составляющие которой тем или иным образом связаны между собой.

Понимание моделирования как способа познания объекта утверждается в научных трудах, в которых трактуется моделирование как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Исследование объекта, предмета или процесса путем моделирования присущих ему качеств возможно прежде всего потому, что любая модель в определенной степени является специфической формой отражения действительности.

Прагматичный характер педагогики, специфика предмета педагогического исследования позволяет использовать моделирование и как построение модели объекта с целью его дальнейшего изучения и как изучение объекта через использование его модели с целью формирования рекомендаций по его совершенствованию. На современном этапе развития научной мысли можно констатировать, что педагогическое моделирование стало одним из главных методов дидактических исследований (McKoy, 2013).

На сегодняшний день в дидактической науке не существует однозначного определения понятия «модель». Различные школы, научно-педагогические направления, независимые авторы в своих научных трудах демонстрируют различное понимание модели вообще и педагогической модели в частности. Под моделью понимает искусственно созданный объект, который может иметь вид схемы, конструкции, знаковых форм или формул, является подобным объекту или явлению, которое исследуется, и воспроизводит в более простом и схематическом виде структуру, качества, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта или явления (Найджар, 2010). Трактуя модель как мнимую или материально реализованную систему, которая через отражение или воспроизведение объекта исследования способна так его замещать, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте. Под моделью понимают гипотезу, представленную в наглядном виде, трактуют модель как материальный или идеальный объект, замещающий исследуемую систему и адекватно отражающий ее существенные черты.

Таким образом, суммируя и обобщая вышеуказанное, под моделированием мы будем понимать создание модели, воспроизводящей характерные черты реального объекта, предмета, процесса, явления с целью их исследования и изучения. Непосредственно в нашей работе педагогическое моделирование – это создание педагогической модели, отражающей существенные характеристики определенной педагогической системы или процесса, для исследования и совершенствования этих явлений. Педагогическая модель – мысленная или материально представлена система педагогического процесса, которая адекватно отображает предмет педагогической деятельности, в нашем исследовании – процесс формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей.

Под моделью формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей мы понимаем описательную и схематизованную характеристику этого процесса, в которой отражены требования к их структуре как необходимой составляющей профессиональной компетентности, методологические подходы и принципы, организационно-педагогические условия, основные этапы, формы, методы и средства их формирования, критерии и показатели диагностирования уровня сформированности указанных умений в процессе профессионального образования (Barker, 2020).

Этапность построения модели формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей в нашем исследовании базируется на этапах педагогического моделирования:

- 1) вхождение в процесс моделирования и выбор методологических подходов для качественного изучения предмета исследования;
- 2) формулирование задач моделирования;
- 3) конструирование модели с определением зависимости между основными элементами исследуемого предмета, определение параметров предмета и критериев оценки их изменений, выбор методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

Исходным действием любого педагогического исследования является, в первую очередь, определение методологической базы, которая будет применяться для анализа проблемы, разработки теоретических и практических положений, формулировка организационно-педагогических условий, использования определенных форм и методов и т.и. Таким образом, для построения модели формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей в первую очередь нужно определиться с методологическими подходами, на которых будет основано наше исследование (Випсе, 2020).

Мы трактуем методологический подход как инструмент реализации методологических основ научного исследования педагогических процессов и явлений, который является исходным принципом и исходной позицией, которые влияют на определение цели и формируют стратегию исследовательской деятельности.

Кросс-культурную компетенцию мы трактуем как способность педагога к реализации учебного процесса в различных средах, культура которых подразумевает разный подход к обучению. Или к реализации универсальной модели обучения в смешанных культурных коллективах. Стратегическое развитие образования требует совершенствования системы подготовки соискателей высшего образования, которая должна соответствовать международным и европейским стандартам (Muzuchenko, 2008). Поведение людей, принадлежащих к разным культурам, не является чем-то непредсказуемым, его можно изучать, анализировать и прогнозировать. Но это требует специальной подготовки к кросс-культурной коммуникации (Li, 2020).

В связи с этим насущной становится потребность в приобретении будущими учителями умений, которые позволят осуществлять эффективную кросс-культурную коммуникацию. Реализация этой задачи зависит от создания соответствующих организационно-педагогических условий, которые бы способствовали усвоению будущими специалистами сферы образования специфических особенностей кросс-культурного взаимодействия.

В соответствии с первым организационно-педагогическим условием, что, по нашему мнению, будет способствовать результативному формированию умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей, мы предлагаем обеспечить кросс-культурную составляющую содержания профессиональной подготовки соискателей образовательной степени "бакалавр" путем включения в учебный план спецкурса «Кросс-культурная коммуникация» и соответствующих тем дисциплинам, имеющим непосредственное отношение к формированию профессиональных умений кросс-культурной коммуникации. В первую очередь, это дисциплины страноведческого цикла. Традиционно страноведческие дисциплины занимаются комплексным и системным изучением стран и их регионов с привлечением сведений о географическом положении и природе, народонаселении, истории страны, ее культуре, политико-экономическом развитии, территории и окружающей среде, рекреационных ресурсах. По нашему мнению, целесообразно дополнить круг тем, рассматриваемых дисциплинам страноведческого цикла, вопросами, связанными с взаимодействием географии и психологии, влиянием определенного пространственного окружения на формирование ментальности, национальной картины мира, которая отображает специфику восприятия окружающей среды. Научные исследования уже давно доказали, что существует неоспоримое взаимовлияние между окружающей средой и психологией человека и социума. Такое взаимодействие приводит к формированию так называемого национального характера. Определяют национальный характер как совокупность специфических психологических черт личности, которые в большей или меньшей степени присущи тому или иному социально-этническому сообществу в конкретных экономических, культурных и природных условиях его существования (Watson, 2013).

По нашему мнению, создание «образа» страны не будет носить характера, совершенного без учета психологических особенностей, ментальности, поведенческих моделей, концептосферы представителей той или иной социокультурные сообщества (van Driel, 2013). С этой целью мы дополнили рабочую программу учебной дисциплины «Туристическое страноведение» темой «Национальный менталитет» в объеме 6 часов. Рассмотрение такой темы в контексте туристического страноведения позволит будущим учителям иметь представление о менталитете как интегральной характеристике людей определенной культуры, которая позволяет передать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить особенности их реагирования на окружающую среду. Как известно, формирование определенного национального менталитета детерминировано целым рядом факторов: географических и климатических (географическое положение, климат, рельеф и т. п), этноисторических (общность событий и изменений в процессе исторического развития), социально-политических (устоявшиеся в данном социокультурной среде определенные социально-политические формы и продолжительность их доминирование), религиозных и тому подобное (Wang, 2013). С другой стороны, именно менталитет сообщества, к которому принадлежит человек, в значительной степени определяет, что она признает в качестве ценностей и норм, а влияние стереотипов поведения и сознания, обусловленных менталитетом, неизбежно проявляется во всех аспектах жизнедеятельности человека (Behrmer, 2015). Таким образом, роль национального менталитета в кросс-культурной коммуникации является неоспоримым, и понимание необходимости учета его особенностей при межкультурном взаимодействии позволит избежать недопонимания и сложностей в общении с представителями других социокультурных сообществ.

Дисциплина «Туристические ресурсы» преподается в 2 семестре и имеет целью: предоставить студентам знания о туристических ресурсах, функционировании и потенциальных возможностях развития туристических комплексов на территории страны; сформировать умение вычислять привлекательность рекреационно-туристических регионов по определенным критериям и делать выводы относительно потенциальных возможностей развития в них сферы туризма и гостеприимства (Jesiek, 2012).

Содержание дисциплины состоит из двух модулей (Wilcox, 2010). В первом рассматриваются основные туристические и рекреационные ресурсы, способы оценки различных территориальных рекреационных систем по отдельным подсистемам и критериям. Во втором модуле анализируются туристско-рекреационные ресурсы разных регионов страны (Lakshman, 2021). В современных

исследованиях рекреационной географии все большее распространение приобретает оценка рекреационно-туристических ресурсов с позиций концепции дестинаций, согласно которой рекреационно-туристический регион рассматривается как система, состоящая из туристических ресурсов, туристической инфраструктуры (сфера гостеприимства, санаторно-курортное хозяйство, туристические предприятия и организации), социально-экономической среды и местного населения с его менталитетом (An, 2019). Учитывая это, считаем уместным расширить содержание дисциплины «Туристические ресурсы» темой «Менталитет населения регионов» в объеме 6 часов. Овладение этой темы позволит студентам получить знания об общих, общих черт и региональных особенностях менталитета жителей, обусловленных средой обитания, географическими факторами, спецификой исторического и культурного прошлого и тому подобное (Wang, 2014). Для определения зависимости менталитета населения от региона проживания, по нашему мнению, следует проанализировать такие его составляющие, как ценности, национальная идентичность, социальные ориентации, традиции, стереотипы, этнопсихологические черты (Matveev, 2004).

Дисциплину «Основы коммуникации» студенты изучают в 2 семестре с целью приобретения знаний и умений, которые бы обеспечивали эффективность коммуникационного процесса во время профессиональной деятельности будущих учителей. В результате изучения дисциплины студенты знакомятся с понятием коммуникации, ее структурой, существующими моделями коммуникации и особенностями их применения, теорией коммуникативного приспособления и тому подобное. Анализ научных исследований по коммуникации в сфере образования позволило нам рекомендовать включить в содержание указанной дисциплины следующие темы:

1) «Психология коммуникации» в объеме 8 часов, рассмотрение которой в курсе «Основы коммуникации» обеспечит возможность сформировать представление о влиянии психологических факторов на процесс коммуникации, понятие и сущность эмпатии и толерантности;

2) «Теория коммуникативного приспособления» в объеме 6 часов, изучение которой позволит студентам понять, как и почему люди стремятся нивелировать или подчеркнуть различия между ними, как на их коммуникативное поведение влияет микроконтекст. Согласно теории коммуникативного приспособления люди вообще могут приспосабливаться к коммуникативным паттернам других людей, изменяя лингвистические, параингвистические и кинетические параметры общения (Yunxia, 2008).

В качестве следующего элемента обеспечения кросс-культурной составляющей содержания профессиональной подготовки соискателей степени «бакалавр» включен спецкурс «Кросс-культурная коммуникация», который студенты слушают в 4 семестре. В процессе кросс-культурной коммуникации в профессиональной деятельности будущие учителя сталкиваются с определенными трудностями, среди которых различие языка является далеко не единственной. Недоразумения и конфликт связаны прежде всего с расхождением в восприятии окружающего мира представителями различных культурных сообществ (Aldawsari, 2018). Главная преграда, что мешает решить эту проблему, – это то, что мы воспринимаем другие культуры через призму собственной, наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. Ситуация осложняется тем, что этноцентризм, который мешает эффективной кросс-культурной коммуникации, является бессознательным процессом и поэтому трудно распознается. Таким образом, очевидным становится понимание того, что результативной кросс-культурной коммуникации нужно учиться, целенаправленно формировать умения строить конструктивные отношения с представителями других культур, которые бы основывались на признании факта существования других, альтернативных ценностей и моделей поведения (Abugre, 2019) (Демидова, 21).

### **Материалы и методы исследования**

Целью нашего экспериментального исследования является проверка эффективности формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей, если будет реализован комплекс организационно-педагогических условий: обеспечение кросс-культурной составляющей содержания профессиональной подготовки будущих учителей, реализация квазипрофессиональной кросс-культурной деятельности будущих учителей методами инновационных педагогических

технологий, внедрение иноязычной подготовки на основе предметно-языкового интегрированного обучения, организация коммуникативной учебно-профессиональной деятельности в межкультурной среде методами кейс-технологии и технологии портфолио (Инновационные, 2019).

Действующие в современной науке требования к проведению педагогического эксперимента требуют проведения исследования тремя последовательными, взаимосвязанными и взаимообусловленными этапами. На первом, констатирующем, определялся исходный существующий уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации будущих учителей. На втором, формирующем, устанавливалась эффективность предложенных организационно-педагогических условий, которые в течение этого этапа внедрялись в образовательный процесс. Третий, контрольный этап, предусматривал повторное измерение уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей после применения в процессе их профессиональной подготовки определенных организационно-педагогических условий и оценку их эффективности путем сравнения показателей по когнитивным, деятельностным и личностным критериям.

Перед экспериментальными мерами проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 177 студентов и 10 преподавателей из 5 заведений высшего образования. Анализ результатов подтвердил актуальность рассматриваемой проблемы, дал возможность оценить текущее состояние сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей, сформировать экспериментальные и контрольные группы.

Одной из важных составляющих экспериментальной проверки эффективности организационно-педагогических условий формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей является диагностическое измерение и определение уровня их сформированности. Это, в свою очередь, требует тщательного подхода к поиску надежных диагностических инструментов, использование которых должно обеспечить достоверность полученных данных (Li, 2020). Следовательно, вопрос выбора валидных методов оценки уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей требует тщательного анализа существующих в современной науке подходов.

Согласно поведенческому подходу Б. Рубена в разработанной им «Оценочной шкале поведения» с помощью таких показателей, как толерантность, управление взаимодействием, проявление уважения, эмпатия, позиция взаимодействия, использования знаний, гибкость, диагностируется уровень применения полученных знаний во время поведения в ситуации кросс-культурной коммуникации. На основании оценки соответствия форм вербальной и невербальной коммуникации М. Бирам, Г. Чен предложили свои модели диагностики умений межкультурного общения, которые предполагают оценку следующих параметров: способности беспристрастно воспринимать ценностную систему другой культуры, получать новые знания относительно иноязычных культур; знаний норм и правил поведения в ситуации кросс-культурного взаимодействия; умений интерпретировать культурные коды; уровня развития критического мышления. К. Ризагер, в своих исследованиях по языковой и культурной педагогике разработал систему оценивания навыков кросс-культурной коммуникации, которая предусматривает диагностику толерантности к неопределенности, уважения к другим, коммуникативной осведомленности, поведенческой вариативности, заинтересованности в понимании другой культуры.

### **Результаты и обсуждение**

Для проверки гипотезы нашего исследования о результативности формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей при условии реализации комплекса определенных организационно-педагогических условий мы проанализировали полученные во время проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента данные контрольной и экспериментальной групп, в соответствии сравнив их между собой. Всего к экспериментальному исследованию было привлечено 283 студента, из которых 177 принимали участие в пилотном исследовании, остальные 106 были поделены на экспериментальную (55 человек) и контрольную (51 человек) группы. Как было отмечено выше, диагностирование уровня сформированности исследуемых умений происходило по определенному методическому инструментарию в соответствии с каждым из критериев (когнитивный,

деятельностный, личностный). Математико-статистический анализ полученных данных осуществляли с использованием программы для статистической обработки данных SPSS Statistics 23.

Итак, диагностика уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по когнитивному критерию показала следующее. Студенты как экспериментальной, так и контрольной групп на констатирующем этапе проведения эксперимента имели преимущественно низкий уровень кросс-культурной осведомленности: 54,5% – экспериментальная группа, 54,9% – контрольная группа. Внедрение в образовательный процесс определенных формирующих мероприятий с использованием соответствующих форм и методов (таблица 1) привело к существенным изменениям в распределении результатов по уровням кросс-культурной осведомленности в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим. Количество студентов с низким уровнем кросс-культурной осведомленности уменьшилось на 29% (с 54,5% на констатирующем этапе до 25,5% на контрольном), со средним – увеличилось на 21,8% (с 40% на констатирующем этапе до 61,8% на контрольном), с высоким – увеличилось на 7,2% (с 5,5% на констатирующем этапе до 12,7% на контрольном). Полученные результаты показали положительную динамику уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации по когнитивному критерию у студентов экспериментальной группы в отличие от контрольной группы, где изменения были не существенны.

Положительные изменения были зафиксированы и в уровне сформированности исследуемых умений по деятельностному критерию. Так, оценивая свою межкультурную эффективность почти одинаково, преимущественно по среднему уровню, на констатирующем этапе, студенты экспериментальной и контрольной групп показали различные результаты на контрольном этапе исследования. Если в экспериментальной группе количество студентов, оценивших уровень своей межкультурной эффективности как средний, увеличилось на 12,8% (с 52,7% до 65,5%), то в контрольной этот показатель составил всего 2% (с 52,9% до 54,9%). Высоким определили свой уровень межкультурной эффективности на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе на 9,1% больше студентов (с 9,1% до 18,2%) по сравнению с 2% в контрольной группе (с 9,8% до 11,8%). Относительно низкого уровня, то анализируя результаты самооценки уровня межкультурной эффективности на констатирующем и контрольном этапах исследования, мы зафиксировали его снижение на 21,8% в экспериментальной группе (с 38,2% до 16,4%) по сравнению с 4% (с 37,3% до 33,3%) в контрольной.

Объективное оценивание деятельностного критерия умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей показало подобную тенденцию. Низкий уровень, который преобладал на констатирующем этапе у студентов экспериментальной и контрольной групп, претерпел существенные изменения в 27,2% (с 54,5% до 27,3%) в группах, где применяли формирующие мероприятия, и уменьшился лишь на 3,9% (с 51% до 47,1%) в контрольной группе. Оценка уровня межкультурного взаимодействия как высокого у студентов экспериментальной группы в течение эксперимента увеличилась на 3,6% (с 5,5% до 9,1%), как среднего – на 23,6% (с 40% до 63,6%), в то время как в контрольной группе количество студентов с высоким уровнем кросс-культурного взаимодействия не изменилась, со средним – увеличилась на 4% (с 43,1% до 47,1%) (таблица 2).

Таким образом, анализ обобщенных показателей уровней сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по деятельностному критерию, полученному с помощью шкалы самооценки и объективной диагностики, свидетельствует о положительной динамике в экспериментальной группе и несущественные изменения в контрольной (таблицы 1-2).

Положительная динамика наблюдается в определении уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей и по личностному критерию. Для измерения уровня сформированности исследуемых умений по личностному критерию мы, как было указано выше, применяли 4 диагностические методики. Результаты экспериментальной проверки уровня сформированности указанных умений по каждой из диагностик приведены в таблице 1.

Обобщенные показатели по личностному критерию свидетельствуют, что на констатирующем этапе исследования студенты экспериментальной и контрольной групп имели примерно одинаковый

(49,1% и 49% соответственно) преимущественно средний уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации.

Также коррелируют между собой и показатели высокого (11,8% – экспериментальная группа, 12,3% – контрольная группа) и низкого (39,1% – экспериментальная группа, 38,7% – контрольная группа) уровней. Однако результаты повторной диагностики на контрольном этапе исследования показали разную динамику относительно личностного критерия сформированности умений кросс-культурной коммуникации у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1. Результаты экспериментального исследования уровней сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по критериям и методикам диагностики.

Методика диагностиро- вания	Когнитивный критерий											
	ЭГ						КГ					
	Высокий		Средний		Низкий		Высокий		Средний		Низкий	
	Конс т.	Конт р.	Конс т.	Конт р.	Конс т.	Конт р.	Конс т.	Конт р.	Конс т.	Конт р.	Конс т.	Конт р.
Тест диагностики уровня кросс- культурной осведомленн ости	5,5%	12,7 %	40%	61,8 %	54,5 %	25,5 %	5,9%	7,8%	39,2 %	41,2 %	54,9 %	51%
	Деятельностный критерий											
Шкала оценивания межкультурно й эффективнос ти	9,1%	18,2 %	52,7 %	65,5 %	38,2 %	16,4 %	9,8%	11,8 %	52,9 %	54,9 %	37,3 %	33,3 %
Диагностичес кое задание	5,5%	9,1%	40%	63,6 %	54,5 %	27,3 %	5,9%	5,9%	43,1 %	47,1 %	51%	47,1 %
	Личностный критерий											
Шкала оценки кросс- культурной восприимчиво сти	12,7 %	23,6 %	54,5 %	60%	32,7 %	16,4 %	11,8 %	11,8 %	54,9 %	56,9 %	33,3 %	31,4 %
Диагностика коммуникатив ной толерантнос ти	14,5 %	25,5 %	43,6 %	60%	41,8 %	14,5 %	13,7 %	15,7 %	47,1 %	49%	39,2 %	35,3 %
Диагностика уровня эмпатических способностей	5,5%	12,7 %	45,5 %	63,6 %	49,1 %	23,6 %	7,8%	7,8%	45,1 %	49%	47,1 %	43,1 %
Диагностика уровня рефлексивнос ти	14,5 %	25,5 %	52,7 %	60%	32,7 %	14,5 %	15,7 %	17,6 %	49%	49%	35,3 %	33,3 %



Так, студенты экспериментальной группы, в образовательный процесс которых были внедрены разработанные нами организационно-педагогические условия с соответствующими формирующими мерами, которые предусматривали применение определенных форм и методов обучения, продемонстрировали существенные положительные изменения в отношении изучаемого критерия. Процент студентов с низким уровнем уменьшилось на 21,8% (с 39,1% до 17,3%), и напротив, студентов, показавших высокий уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации по личностному критерию, стало на 10% больше (с 11,8% до 21,8%), средний уровень – на 11,8% больше (с 49,1% до 60,9%). Изменения же в показателях у студентов контрольной группы не дают нам основания считать их существенными. Так, низкий уровень исследуемых умений на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали лишь на 2,9% студентов меньше, чем на констатирующем этапе (с 38,7% до 35,8%). Процент студентов с высоким уровнем сформированности личностного критерия умений кросс-культурной коммуникации увеличился на 0,9% (с 12,3% до 13,2%), среднего – на 2% (с 49% до 51%). Следовательно, несмотря на имеющуюся положительную динамику, изменения в показателях сформированности личностного критерия у студентов контрольной группы, являются несущественными (таблица 2).

Таблица 2. Обобщенные показатели уровней сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей

Уровень	ЭГ			КГ		
	Конст.	Контр.	Изменение	Конст.	Контр.	Изменение
<b>Когнитивный критерий</b>						
Высокий	5,5%	12,7%	7,2%	5,9%	7,8%	1,9%
Средний	40%	61,8%	21,8%	39,2%	41,2%	2%
Низкий	54,5%	25,5%	-29%	54,9%	51%	-3,9%
Всего	100%	100%	0%	100%	100%	0%
<b>Деятельностный критерий</b>						
Высокий	7,3%	13,6%	6,4%	7,8%	8,8%	1%
Средний	46,4%	64,5%	18,2%	48%	51%	2,9%
Низкий	46,4%	21,8%	-24,6%	44,1%	40,2%	-3,9%
Всего	100%	100%	0%	100%	100%	0%
<b>Личностный критерий</b>						
Высокий	11,8%	21,8%	10%	12,3%	13,2%	0,9%
Средний	49,1%	60,9%	11,8%	49%	51%	2%
Низкий	39,1%	17,3%	-21,8%	38,7%	35,8%	-2,9%
Всего	100%	100%	0%	100%	100%	0%

Для обобщения показателей сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей мы применили понятие коэффициента уровня сформированности исследуемых умений (К) и рассчитали его по каждому критерию по формуле 1:

$$K = \frac{mx_m + px_p + nx_n}{Q} \quad (1)$$

где К – коэффициент уровня сформированности умений; m – число опрошенных, показали высокий уровень признака;  $x_m$  – удельный вес показателя m; p – число опрошенных, показали средний уровень признака;  $x_p$  – удельный вес показателя p; n – число опрошенных, показали низкий уровень;  $x_n$  – удельный вес показателя n; Q – общее количество опрошенных, равную сумме m, p и n. Применяя удельный вес показателей 1 – для m, 0,5 – для p, 0 – для n, получаем формулу:

$$K = \frac{m+0,5p}{Q} \quad (2)$$

Проанализировав динамику показателей коэффициентов сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей по каждому из критериев в экспериментальной и контрольной группах на протяжении экспериментального исследования, можем констатировать, что коэффициенты сформированности указанных умений в экспериментальной группе существенно увеличились по всем критериям от 0,16 с деятельностным (с 0,3 до 0,46) и личностным (с 0,36 до 0,52) до 0,19 по когнитивному (с 0,25 до 0,44). В контрольной группе, имея примерно такие же коэффициенты на констатирующем этапе, студенты на контрольном этапе продемонстрировали весьма несущественные изменения показателей (таблица 3).

Таблица 3. Динамика коэффициентов сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей

Уровень	ЭГ				ЭГ			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Чел.	К	Чел.	К	Чел.	К	Чел.	К
<b>Когнитивный критерий</b>								
Высокий	3	0,25	7	0,44	3	0,25	4	0,28
Средний	22		34		20		21	
Низкий	30		14		28		26	
Всего	55		55		51		51	
<b>Деятельностный критерий</b>								
Высокий	8	0,30	15	0,46	8	0,32	9	0,34
Средний	51		71		49		52	
Низкий	51		24		45		41	
Всего	110		110		102		102	
<b>Личностный критерий</b>								
Высокий	26	0,36	48	0,52	25	0,38	27	0,39
Средний	108		134		100		104	
Низкий	86		38		79		73	
Всего	220		220		204		204	
<b>Внешний коэффициент</b>								
0,30			0,47		0,32		0,34	

На основании проведенного нами анализа существующих в современной науке подходов к определению умений кросс-культурной коммуникации и нашего понимания их системы и модели формирования понимаем когнитивную, деятельностную и личностную составляющую равнозначными в общей структуре умений кросс-культурной коммуникации. Для оценки общего уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей мы определили общий коэффициент сформированности исследуемых умений, который является средним арифметическим коэффициентов по когнитивному-деятельностному и личностному критериям. Соответствие показателя коэффициента до уровня сформированности определяем как: низкий –  $0 \leq K \leq 0,34$ , средний –  $0,35 \leq K \leq 0,67$ , высокий  $0,68 \leq K \leq 1,0$ .

Следовательно, общий коэффициент сформированности умений кросс-культурной коммуникации студентов экспериментальной группы благодаря внедрению в образовательный процесс организационно-педагогических условий формирования указанных умений изменился с низкого уровня на констатирующем этапе исследования на средний уровень на контрольном этапе (с 0,30 до 0,47). Зато общий уровень сформированности исследуемых умений в контрольной группе в соответствии с коэффициентом остался на низком уровне, увеличившись лишь на 0,02 (с 0,32 до 0,34).

Для проверки достоверности полученных в ходе экспериментального исследования результатов мы должны были выбрать соответствующие статистические методы, с помощью которых можно было бы подтвердить статистическую значимость полученных данных. Для анализа результатов

эксперимента мы применяли непараметрические тесты: U-тест Манна-Уитни и ранговый тест Уилкоксона. Выбор непараметрических критериев был обусловлен тем, что все полученные нами выборки не симметрично, или нормально распределенными, что было определено с помощью теста Колмогорова-Смирнова, а следовательно, к их анализу некорректным является применение параметрических статистических методов, поскольку полученный результат может быть неточным.

С помощью рангового теста Уилкоксона мы доказали эффективность реализованных организационно-педагогических условий и внедренных формирующих мероприятий, сравнивая между собой результаты оценивания студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах. В таком случае выборки рассматриваются как связанные или парные, поскольку измеряется один и тот же показатель в одной и той же группе, но в разные сроки: до и после формирующего этапа экспериментального исследования. По интерпретации критерия Уилкоксона в SPSS Statistics 23, если уровень значимости  $p \leq 0,05$ , то разница между выборками является статистически значимой, а следовательно внедренные формовочные мероприятия были эффективным; если уровень значимости  $p > 0,05$ , то разница между выборками является статистически не значимой и никаких изменений относительно уровня измеряемого показателя не произошло. Результаты теста по ранговому критерию Уилкоксона доказывают эффективность применяемых формовочных мероприятий, поскольку полученные уровни значимости в экспериментальной группе за всеми диагностическими методиками являются 0,000, что намного меньше 0,05, в отличие от контрольной группы, где уровень значимости составляет от 0,083 до 0,317, что больше 0,05 и показывает отсутствие изменений измеряемого показателя (таблица 4).

Таблица 4. Результаты теста по ранговому критерию Уилкоксона

Методика диагностирования	Уровни значимости p	
	ЭГ	КГ
Тест диагностики уровня кросс-культурной осведомленности	0,000	0,083
Шкала оценивания межкультурной эффективности	0,000	0,083
Диагностика уровня кросс-культурного взаимодействия	0,000	0,157
Шкала оценки кросс-культурной восприимчивости	0,000	0,317
Диагностика коммуникативной толерантности	0,000	0,083
Диагностика уровня эмпатических способностей	0,000	0,157
Диагностика уровня рефлексивности	0,000	0,157

Для оценки того, насколько уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации по отдельным критериям и показателям отличается у студентов экспериментальной и контрольной групп, мы сравнили их результаты, полученные за всеми диагностическими методиками на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, с помощью непараметрического U-теста Манна-Уитни, позволяющий оценить разницу между двумя независимыми выборками (в нашем случае экспериментальная и контрольная группы) по уровню определенного показателя или критерия. По интерпретации U-теста Манна-Уитни в SPSS Statistics 23, если уровень значимости  $p \leq 0,05$ , то различия между выборками являются статистически значимой, а следовательно средний показатель уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации по определенному показателю в экспериментальной группе существенно отличается от соответствующего среднего показателя в контрольной группе; если уровень значимости  $p > 0,05$ , то различия между выборками являются статистически не значима, и разница между средним показателем уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у студентов экспериментальной и контрольной групп не является существенной.

Результаты теста по U-критерию Манна-Уитни доказывают, что на констатирующем этапе нашего экспериментального исследования уровень сформированности умений кросс-культурной коммуникации в соответствии со всех примененных нами диагностик у студентов экспериментальной и контрольной групп существенно не отличался (уровень значимости p составил от 0,721 до 0,989, что есть намного

больше 0,05). Вместо этого, после создания во время формирующего этапа предложенных нами организационно-педагогических условий путем реализации через соответствующие формы и методы обучения определенных формовочных мероприятий студенты экспериментальной группы продемонстрировали показатели уровня сформированности исследуемых умений по всем измерительными методиками, что существенно отличаются от соответствующих показателей у студентов контрольной группы (уровень значимости  $p$  составил от 0,01 до 0,05, что является  $p \leq 0,05$ ) (таблица 3.7).

Таблица 5. Результаты теста по U-критерию Манна-Уитни

Методика диагностирования	Уровень значимости $p$	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Тест диагностики уровня кросс-культурного осведомленности	0,989	0,010
Шкала оценивания межкультурной эффективности	0,899	0,050
Диагностика уровня кросс-культурного взаимодействия	0,721	0,041
Шкала оценки кросс-культурной восприимчивости	0,907	0,032
Диагностика коммуникативной толерантности	0,866	0,019
Диагностика уровня эмпатических способностей	0,755	0,037
Диагностика уровня рефлексивности	0,889	0,042

Анализ данных экспериментальной проверки результативности формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей при условии реализации комплекса определенных организационно-педагогических условий доказал, что создание во время формирующего этапа предложенных нами организационно-педагогических условий путем внедрения через соответствующие формы и методы обучения определенных формовочных мер привело к повышению уровня сформированности исследуемых умений из общего коэффициента 0,30, что соответствует низкому уровню, до 0,47, что является показателем среднего уровня. Зато, в контрольной группе общий коэффициент остался на низком уровне, продемонстрировав незначительное увеличение с 0,32 до 0,34. Наибольшее увеличение коэффициента сформированности умений кросс-культурной коммуникации (на 0,19) было определено нами по когнитивным критерием, по деятельностному и личностному критериям произошло увеличение соответствующих коэффициентов на 0,16. Примененные нами тесты статистической обработки полученных данных в программе SPSS Statistics 23 предоставили основания утверждать, что зафиксировано повышение уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей является статистически значимым. Таким образом, экспериментальная проверка подтвердила, что реализация комплекса разработанных организационно-педагогических условий приводит к положительным изменениям уровня сформированности умений кросс-культурной коммуникации.

### Заключение

В работе осуществлен анализ научных трудов, посвященных исследованию культуры как сложного феномена, что детерминирует коммуникативное поведение человека; сущности и структуры процесса коммуникации в целом и кросс-культурной коммуникации частности; а также определения специфических особенностей коммуникации, связанной с профессиональной деятельностью, дали основания понимать под кросс-культурной коммуникацией учителей социально и профессионально обусловленный процесс обмена разной по характеру и содержанию информации, который происходит с помощью разнообразных средств и имеет целью максимальное удовлетворение потребностей потребителя путем достижения взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями разных культурных групп (An, 2019). Установлено, что успешность этого процесса обеспечивается системой соответствующих умений.

Определена и охарактеризована система умений кросс-культурной коммуникации учителей, детерминированная структурой процесса коммуникации и включает три блока: 1) блок умений, обеспечивающих кросс-культурное общение (умение идентифицировать и анализировать факты культурных различий; умение адекватно интерпретировать вербальную, невербальную и паравербальную информацию; умение использовать иностранный язык для результативного кросс-культурного общения); 2) блок умений, обеспечивающих кросс-культурное поведение (умение различать поведенческие и психологические особенности, обусловленные принадлежностью к определенной культуре; умение применять соответствующие ситуации межкультурного общения приемы, стили и стратегии поведения относительно установления контакта, урегулирование конфликтов, достижения консенсуса); 3) блок социально-перцептивных умений (умение толерантно относиться к представителям других культурных сообществ; умение применять децентрацию в процессе кросс-культурной коммуникации; умение понимать переживания, эмоции, чувства человека, что представляет другую культуру, и сочувствовать ей; умение применять рефлексивные способности для корректировки собственного коммуникативного поведения в кросскультурном контексте).

Констатировано, что формирование умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей является системным, сложным по своей структуре процессом, который требует специально организованного, целенаправленного подхода к его реализации.

Разработаны и обоснованы организационно-педагогические условия формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей:

1) обеспечение кросс-культурной составляющей содержания профессиональной подготовки будущих учителей, что создает основу для дальнейшего постепенного и этапного внедрения педагогических мероприятий;

2) реализация квазипрофессиональной кросс-культурной деятельности будущих учителей методами инновационных педагогических технологий, благодаря чему они приобретают опыт решения проблемных и конфликтных ситуаций будущей профессиональной деятельности;

3) внедрение иноязычной подготовки на основе предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL);

4) организация коммуникативной учебно-профессиональной деятельности в межкультурной среде методами кейс-технологии и технологии портфолио.

Предложена структурно-функциональная модель формирования умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей, что включает целевой, организационный, информационно-технологический и диагностико-результативный блоки.

Осуществлена экспериментальная проверка разработанных организационно-педагогических условий, по результатам которой получено увеличение коэффициента сформированности умений кросс-культурной коммуникации у будущих учителей (с 0,30 до 0,47); статистическая значимость разницы доказано с помощью рангового теста Уилкоксона ( $p = 0,000$ , что является гораздо меньше критического показателя  $p \leq 0,05$ ).

### **Список литературы**

1. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Формирование дискурсивных умений будущего учителя начальных классов / В сборнике: Дискурс социальных проблем в социокультурном, образовательном, языковом пространстве в период пандемии коронавируса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2021. С. 559-568.

2. Инновационные технологии как фактор реализации компетентного подхода в образовании / Н. В. Буренкова, Т. В. Данилова, М. С. Сидорина [и др.]. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 220 с.


3. Моспанова Н.Ю., Буренкова Н.В., Крамарева И.Е. Языковое образование как основа развития коммуникативной компетенции будущих педагогов // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 5 (45). С. 266-273.

4. Тонких А.П. Основы математической обработки информации: учебно-методическое пособие. Брянск: Курсив, 2013. 224 с.
5. Abugre, J. B., & Debrah, Y. A. (2019). Assessing the impact of cross-cultural communication competence on expatriate business operations in multinational corporations of a Sub-Saharan African context. *International Journal of Cross Cultural Management*, 19(1), 85–104. <https://doi.org/10.1177/1470595819839739>
6. Aldawsari, N. F., Adams, K. S., Grimes, L. E., & Kohn, S. (2018). The effects of cross-cultural competence and social support on international students' psychological adjustment: Autonomy and environmental mastery. *Journal of International Students*, 8(2), 901–924. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1250391>
7. An, B., Brown, D., & Guerlain, S. (2019). The Evaluation of a Serious Game to Improve Cross-Cultural Competence. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 429–441. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2865411>
8. Barker, K. (2020). Creating change and cross-cultural competence while conducting business on the global stage. *Organization Development Journal*, 38(3), 77–85.
9. Behymer, K. J., Mateo, J. C., & McCloskey, M. J. (2015). Making the Case for an Ecological Approach to Cross-cultural Competence Training and Assessment. *Procedia Manufacturing*, 3, 3941–3947. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.924>
10. Bunce, J. A. (2020). Field evidence for two paths to cross-cultural competence: Implications for cultural dynamics. *Evolutionary Human Sciences*, 2. <https://doi.org/10.1017/ehs.2020.1>
11. Charleston, B., Gajewska-De Mattos, H., & Chapman, M. (2018). Cross-cultural competence in the context of NGOs: bridging the gap between 'knowing' and 'doing.' *International Journal of Human Resource Management*, 29(21), 3068–3092. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1276469>
12. Hajjar, R. M. (2010). A new angle on the U.S. military's emphasis on developing cross-cultural competence: Connecting in-ranks' cultural diversity to cross-cultural competence. *Armed Forces and Society*, 36(2), 247–263. <https://doi.org/10.1177/0095327X09339898>
13. Jesiek, B. K., Shen, Y., & Haller, Y. (2012). Cross-cultural competence: A comparative assessment of engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 28(1), 144–155.
14. Lakshman, C., Bacouël-Jentjens, S., & Kraak, J. M. (2021). Attributional complexity of monoculturals and biculturals: Implications for cross-cultural competence. *Journal of World Business*, 56(6). <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2021.101241>
15. Li, M. (2020). An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and Individual Differences*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110105>
16. Matveev, A. V., & Nelson, P. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4(2), 253–270. <https://doi.org/10.1177/1470595804044752>
17. McKoy, C. L. (2013). Effects of selected demographic variables on music student teachers' self-reported cross-cultural competence. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 375–394. <https://doi.org/10.1177/0022429412463398>
18. Muzychenko, O. (2008). Cross-cultural entrepreneurial competence in identifying international business opportunities. *European Management Journal*, 26(6), 366–377. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.09.002>
19. van Driel, M., & Gabrenya Jr., W. K. (2013). Organizational Cross-Cultural Competence: Approaches to Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 874–899. <https://doi.org/10.1177/0022022112466944>
20. Wang, D., Feng, T., Freeman, S., Fan, D., & Zhu, C. J. (2014). Unpacking the "skill - cross-cultural competence" mechanisms: Empirical evidence from Chinese expatriate managers. *International Business Review*, 23(3), 530–541. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2013.09.001>


21. Wang, D., Freeman, S., & Zhu, C. J. (2013). Personality traits and cross-cultural competence of Chinese expatriate managers: A socio-analytic and institutional perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 24(20), 3812–3830. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.778314>
22. Watson, J. R., Siska, P., & Wolfel, R. L. (2013). Assessing gains in language proficiency, cross-cultural competence, and regional awareness during study abroad: A preliminary study. *Foreign Language Annals*, 46(1), 62–79. <https://doi.org/10.1111/flan.12016>
23. Wilcox, K. C. (2010). The impact of student beliefs on the effectiveness of video in developing cross-cultural competence. *CALICO Journal*, 27(1), 91–100. <https://doi.org/10.11139/cj.27.1.91-100>
24. Yunxia, Z. (2008). From cultural adaptation to cross-cultural discursive competence. *Discourse and Communication*, 2(2), 185–204. <https://doi.org/10.1177/1750481307088483>

### **Organizational and pedagogical conditions for the formation of cross-cultural communication among future teachers in the process of professional training**


#### **Alexander P. Tonkikh**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management  
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky  
Bryansk, Russia  
a\_tonkih@mail.ru  
 0000-0002-2140-8334

#### **Irina N. Chizhevskaya**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management  
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky  
Bryansk, Russia  
91919070@mail.ru  
 0000-0002-3327-3262


#### **Alexey E. Chizhevsky**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Primary Education and Pedagogical Management  
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky  
Bryansk, Russia  
91919070@mail.ru  
 0000-0002-6837-2455

Received 05.04.2022

Accepted 19.05.2022

Published 20.06.2022

 10.25726/o7304-6551-9725-q

#### **Abstract**

The article describes the organization and progress of the experimental verification of the effectiveness of the formation of cross-cultural communication skills in future teachers, subject to the implementation of a set of certain organizational and pedagogical conditions, and also analyzes the results obtained during the study. In order to test the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the formation of cross-cultural

communication skills among future teachers, a pedagogical experiment was conducted. At the ascertaining stage, with the help of selected diagnostic methods, the initial existing level of formation of cross-cultural communication skills among future teachers was measured according to cognitive, activity and personal criteria. At the forming stage, appropriate molding measures were introduced into the educational process of experimental groups, which ensured the creation of certain organizational and pedagogical conditions according to the developed model. At the control stage, in order to determine the dynamics, repeated diagnostics of the level of formation of the studied skills in the experimental and control groups was carried out using the same methodology as at the ascertaining stage. The complex of methods developed and selected by us for assessing the level of formation of cross-cultural communication skills among future teachers in accordance with the criteria and indicators for determining the level of these skills, in our opinion, allows for reliable and valid diagnostic measurements. The analysis of data from the experimental verification of the effectiveness of the formation of cross-cultural communication skills in future teachers according to the developed organizational and pedagogical conditions proved that the introduction of certain formative measures through appropriate forms and methods of teaching led to an increase in the level of formation of the studied skills according to all criteria.

### Keywords

communication, cross-cultural communication, development, structure, formation, organizational and pedagogical conditions, teacher.

### References

1. Demidova T.E., Chizhevskaja I.N., Chizhevskij A.E. Formirovanie diskursivnyh umenij budushhego uchitelja nachal'nyh klassov / V sbornike: Diskurs social'nyh problem v sociokul'turnom, obrazovatel'nom, jazykovom prostranstve v period pandemii koronavirusa. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. - Brjansk, 2021.- S. 559-568.
2. Innovacionnye tehnologii kak faktor realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / N. V. Burenkova, T. V. Danilova, M. S. Sidorina [i dr.]. Saratov : Aj Pi Ar Media, 2019. 220 s.
3. Mospanova N.Ju., Burenkova N.V., Kramareva I.E. Jazykovoje obrazovanie kak osnova razvitija kommunikativnoj kompetencii budushhih pedagogov // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2021. № 5 (45). S. 266-273.
4. Tonkih A.P. Osnovy matematicheskoy obrabotki informacii: uchebno-metodicheskoe posobie. Brjansk: Kursiv, 2013. 224 s.
5. Abugre, J. B., & Debrah, Y. A. (2019). Assessing the impact of cross-cultural communication competence on expatriate business operations in multinational corporations of a Sub-Saharan African context. *International Journal of Cross Cultural Management*, 19(1), 85–104. <https://doi.org/10.1177/1470595819839739>
6. Aldawsari, N. F., Adams, K. S., Grimes, L. E., & Kohn, S. (2018). The effects of cross-cultural competence and social support on international students' psychological adjustment: Autonomy and environmental mastery. *Journal of International Students*, 8(2), 901–924. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1250391>
7. An, B., Brown, D., & Guerlain, S. (2019). The Evaluation of a Serious Game to Improve Cross-Cultural Competence. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 429–441. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2865411>
8. Barker, K. (2020). Creating change and cross-cultural competence while conducting business on the global stage. *Organization Development Journal*, 38(3), 77–85.
9. Behymer, K. J., Mateo, J. C., & McCloskey, M. J. (2015). Making the Case for an Ecological Approach to Cross-cultural Competence Training and Assessment. *Procedia Manufacturing*, 3, 3941–3947. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.924>
10. Bunce, J. A. (2020). Field evidence for two paths to cross-cultural competence: Implications for cultural dynamics. *Evolutionary Human Sciences*, 2. <https://doi.org/10.1017/ehs.2020.1>



11. Charleston, B., Gajewska-De Mattos, H., & Chapman, M. (2018). Cross-cultural competence in the context of NGOs: bridging the gap between 'knowing' and 'doing.' *International Journal of Human Resource Management*, 29(21), 3068–3092. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1276469>
12. Hajar, R. M. (2010). A new angle on the U.S. military's emphasis on developing cross-cultural competence: Connecting in-ranks' cultural diversity to cross-cultural competence. *Armed Forces and Society*, 36(2), 247–263. <https://doi.org/10.1177/0095327X09339898>
13. Jesiek, B. K., Shen, Y., & Haller, Y. (2012). Cross-cultural competence: A comparative assessment of engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 28(1), 144–155.
14. Lakshman, C., Bacouël-Jentjens, S., & Kraak, J. M. (2021). Attributional complexity of monoculturals and biculturals: Implications for cross-cultural competence. *Journal of World Business*, 56(6). <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2021.101241>
15. Li, M. (2020). An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence. *Personality and Individual Differences*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110105>
16. Matveev, A. V., & Nelson, P. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4(2), 253–270. <https://doi.org/10.1177/1470595804044752>
17. McKoy, C. L. (2013). Effects of selected demographic variables on music student teachers' self-reported cross-cultural competence. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 375–394. <https://doi.org/10.1177/0022429412463398>
18. Muzychenko, O. (2008). Cross-cultural entrepreneurial competence in identifying international business opportunities. *European Management Journal*, 26(6), 366–377. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.09.002>
19. van Driel, M., & Gabrenya Jr., W. K. (2013). Organizational Cross-Cultural Competence: Approaches to Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 874–899. <https://doi.org/10.1177/0022022112466944>
20. Wang, D., Feng, T., Freeman, S., Fan, D., & Zhu, C. J. (2014). Unpacking the "skill - cross-cultural competence" mechanisms: Empirical evidence from Chinese expatriate managers. *International Business Review*, 23(3), 530–541. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2013.09.001>
21. Wang, D., Freeman, S., & Zhu, C. J. (2013). Personality traits and cross-cultural competence of Chinese expatriate managers: A socio-analytic and institutional perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 24(20), 3812–3830. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.778314>
22. Watson, J. R., Siska, P., & Wolfel, R. L. (2013). Assessing gains in language proficiency, cross-cultural competence, and regional awareness during study abroad: A preliminary study. *Foreign Language Annals*, 46(1), 62–79. <https://doi.org/10.1111/flan.12016>
23. Wilcox, K. C. (2010). The impact of student beliefs on the effectiveness of video in developing cross-cultural competence. *CALICO Journal*, 27(1), 91–100. <https://doi.org/10.11139/cj.27.1.91-100>
24. Yunxia, Z. (2008). From cultural adaptation to cross-cultural discursive competence. *Discourse and Communication*, 2(2), 185–204. <https://doi.org/10.1177/1750481307088483>