

O'ZBEKISTON MILLIY UNIVERSITETI JIZZAX FILIALI

ISSN 2181-3884



ZAMONAVIY ILMIY-TEXNIK TADQIQOTLAR

xalqaro jurnali

Vol. 2 No. 3

2026

**International Journal of
Contemporary Scientific
and Technical Research**

**Volume 2 Issue 3
2026**

**Zamonaviy ilmiy-texnik
tadqiqotlar xalqaro jurnali**

**3-son
2026**

**Международный журнал
современных научно-
технических
исследований**

**Том 2 Выпуск 3
2026**



MIRZO ULUG'BEK NOMIDAGI O'ZBEKISTON MILLIY UNIVERSITETINING JIZZAX FILIALI

Xalqaro ilmiy-elektron jurnali

Tahrir kengashi raisi:

P.f.d., prof., O.X. Turakulov

Bosh muharrir:

A.A. Abdumalikov

Tahrir kengashi mas'ul kotibi:

D.M. Jomurodov

Tahririyat hay'ati:

1. B.f.d., prof., S. Murodova (O'zMU Jizzax filiali, UZB)
2. P.f.n., prof., S. Usmanov (O'zMU Jizzax filiali, UZB)
3. T.f.n., dos., S. Tavboev (O'zMU Jizzax filiali, UZB)
4. F.f.d., prof., N. Djusupov (O'zDJTU, UZB)
5. T.f.d., dos., S. Ruzimov (TTPU, UZB)
6. P.f.d., prof., G. Lekerova (SKU, KZH)
7. DSc., Ali Coşkan (ASUI, TR)
8. T.f.d., prof., D. Irgasheva (TATU, UZB)
9. T.f.d., prof., I. Siddikov (NRU TIIAME, UZB)
10. T.f.n., dos., S. Eshkabilov (NDU, US)

Zamonaviy ilmiy-texnik tadqiqotlar xalqaro elektron jurnali (International Journal of Contemporary Scientific and Technical Research) O'zMU Jizzax filiali Kengashining qaroriga asosan tashkil etilib, 2022-yil 9-sentabrda O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Administratsiyasi huzuridagi Axborot va ommaviy kommunikatsiyalar agentligi tomonidan №038200 raqami bilan ro'yxatidan o'tkazilgan, shuningdek davlatlararo standartlar talabi asosida O'zbekiston Milliy kutubxonasidan jurnal uchun 2181-3884 ISSN raqami olingan.

© "O'zMU Jizzax filiali" – 2023

Tahririyat manzili:

130100, Jizzax viloyati, Jizzax shahri,
Sh.Rashidov Shox ko'chasi, 259-uy.



OLIIY O'QUV YURTLARIDA BO'LAJAK PEDAGOGLARNING CHET TILIDAGI KOMMUNIKATIV KOMPETENTLIGINI SHAKLLANTIRISHNING TUZILMAVIY-FUNKSIONAL MODELI

Bolabolova Antonina Vladimirovna

Andijon davlat chet tillari instituti, mustaqil izlanuvchi.

e-mail: tonyabolobolova@mail.ru ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5071-101X>

Annotatsiya.

Maqolada oliy ta'lim sharoitida bo'lajak pedagoglarning xorijiy tildagi kommunikativ kompetentligini shakllantirishning strukturaviy-funksional modeli nazariy va metodik jihatdan asoslab berilgan. Tadqiqotning dolzarbligi bo'lajak pedagoglarning xorijiy tildan nafaqat til vositasidagi muloqot, balki kasbiy-pedagogik va madaniyatlararo hamkorlik vositasi sifatida foydalanish qobiliyatini rivojlantirish zarurati bilan belgilanadi. Tadqiqotda kommunikativ kompetentlikni shakllantirishga oid mavjud yondashuvlar tahlil qilinib, bo'lajak pedagog kasbiy faoliyatining o'ziga xos xususiyatlarini hisobga olgan holda mualliflik strukturaviy-funksional modeli ishlab chiqilgan. Model maqsadli, metodologik, mazmuniy-protsessual, tashkiliy-pedagogik, diagnostik-baholash va natijaviy komponentlarning o'zaro bog'liqligiga asoslangan. Ta'lim mazmunini kasbiy kontekstualizatsiya qilish, kommunikativ vazifalarni bosqichma-bosqich murakkablashtirish, interfaol hamkorlik, pedagogik yordamni izchil kamaytirish, refleksiv o'zini o'zi boshqarish va qayta aloqa mexanizmlariga alohida e'tibor qaratilgan. Modelning siklik xususiyati diagnostika va refleksiya natijalari asosida ta'lim mazmuni, o'qitish metodlari hamda pedagogik yordam shakllarini muntazam ravishda tuzatish imkonini beradi. Olingan natijalar bo'lajak pedagoglarning kasbiy xorijiy til va madaniyatlararo kommunikativ kompetentligini samarali shakllantirishning metodik asoslarini belgilaydi.

Kalit so'zlar: xorijiy tildagi kommunikativ kompetentlik, bo'lajak pedagog, strukturaviy-funksional model, oliy ta'lim, kasbiy kommunikatsiya, pedagogik hamkorlik, madaniyatlararo kommunikatsiya, kommunikativ kompetentlik, refleksiya, interfaol ta'lim.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болаболова Антонина Владимировна

Андижанский государственный институт иностранных языков, соискатель.

Аннотация.

В статье теоретически и методически обосновывается структурно-функциональная модель формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития способности будущих педагогов использовать иностранный язык не только как средство языкового общения, но и как инструмент профессионально-педагогического и межкультурного взаимодействия. В исследовании проанализированы существующие подходы к формированию коммуникативной компетентности и с учётом специфики профессиональной деятельности будущего педагога разработана авторская структурно-функциональная модель. Модель основана на взаимосвязи целевого, методологического, содержательно-процессуального, организационно-педагогического, диагностико-оценочного и результативного компонентов. Особое внимание уделяется профессиональной контекстуализации содержания обучения, поэтапному усложнению коммуникативных задач, интерактивному взаимодействию, постепенному сокращению педагогической поддержки, рефлексивной саморегуляции и механизмам обратной связи. Циклический характер модели обеспечивает возможность систематической

коррекции содержания, методов обучения и форм педагогической поддержки на основе результатов диагностики и рефлексии. Полученные результаты определяют методическую основу эффективного формирования профессиональной иноязычной и межкультурной коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, будущий педагог, структурно-функциональная модель, высшее образование, профессиональная коммуникация, педагогическое взаимодействие, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетентность, рефлексия, интерактивное обучение.

A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Bolabolova Antonina Vladimirovna

Andijan State Institute of Foreign Languages, Independent Researcher.

Abstract.

The article provides a theoretical and methodological justification for a structural-functional model of developing foreign language communicative competence among future teachers in higher education. The relevance of the study is determined by the need to develop future teachers' ability to use a foreign language not only as a means of linguistic communication but also as a tool for professional, pedagogical, and intercultural interaction. The study analyzes existing approaches to the development of communicative competence and proposes an original structural-functional model that takes into account the specific characteristics of future teachers' professional activities. The model is based on the interrelationship of goal-oriented, methodological, content-process, organizational-pedagogical, diagnostic-evaluative, and outcome components. Particular attention is paid to the professional contextualization of learning content, the gradual increasing complexity of communicative tasks, interactive engagement, the progressive reduction of pedagogical support, reflective self-regulation, and feedback mechanisms. The cyclical nature of the model enables systematic adjustment of learning content, teaching methods, and forms of pedagogical support based on diagnostic and reflective outcomes. The findings provide a methodological foundation for the effective development of future teachers' professional foreign language and intercultural communicative competence.

Keywords: foreign language communicative competence, future teacher, structural-functional model, higher education, professional communication, pedagogical interaction, intercultural communication, communicative competence, reflection, interactive learning.

Введение. Современная система высшего педагогического образования ориентирована не только на формирование у будущего специалиста совокупности предметных знаний, но и на развитие способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях многоязычного и поликультурного образовательного пространства. В этой связи особую значимость приобретает формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, поскольку иностранный язык становится не только объектом изучения, но и инструментом профессионального и межкультурного взаимодействия [4; с. 480]. Для будущего педагога владение иностранным языком предполагает способность не только понимать и продуцировать грамматически корректные высказывания, но и объяснять учебный материал, формулировать инструкции и вопросы, организовывать диалог, управлять дискуссией, предоставлять обратную связь, разрешать коммуникативные затруднения и учитывать социокультурные особенности участников взаимодействия. Следовательно, иноязычная коммуникативная компетентность будущего педагога представляет собой комплексное образование, объединяющее языковой, речевой, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, межкультурный и профессионально-коммуникативный компоненты [9; с. 406].

Анализ научной литературы и методология исследования.

Теоретические основы формирования коммуникативной компетентности представлены в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Существенное значение для развития данного направления имела

социолингвистическая концепция Д. Хаймса, в рамках которой коммуникативная компетентность рассматривается как способность использовать язык с учётом ситуации, целей и социальных норм общения [5; с. 269–293]. Дальнейшее развитие концепция получила в компонентной модели М. Канале и М. Суэйна, включающей грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую составляющие коммуникативной компетентности [2; с. 47]. Важным этапом развития данного подхода стало деятельностное понимание языковой компетентности, представленное в Общеввропейской шкале языковых компетенций и её современном дополнении — CEFR Companion Volume. Данная система акцентирует внимание на способности обучающегося осуществлять конкретные коммуникативные действия, выступать в различных видах речевой деятельности и взаимодействовать с другими участниками коммуникации. Вместе с тем анализ существующих подходов показывает, что большинство моделей преимущественно раскрывают структуру и содержание коммуникативной компетентности, тогда как вопросы целостной организации процесса её формирования у будущих педагогов требуют дальнейшей конкретизации. В частности, недостаточно полно представлены профессионально-педагогическая направленность иноязычного общения, последовательность этапов формирования компетентности, взаимосвязь педагогических условий, способы постепенного перехода от учебно-речевых действий к самостоятельному решению профессиональных коммуникативных задач, а также механизмы обратной связи и рефлексивной коррекции. В связи с этим целью настоящего исследования является разработка и теоретическое обоснование структурно-функциональной модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза на материале английского языка.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. проанализировать основные теоретические подходы к пониманию иноязычной коммуникативной компетентности;
2. определить структурные компоненты исследуемой компетентности применительно к профессиональной деятельности будущего педагога;
3. разработать структурно-функциональную модель её формирования;
4. установить функциональные связи между компонентами модели;
5. определить этапы, методы, формы и средства реализации модели;
6. обосновать диагностические процедуры и ожидаемые результаты формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Методологическую основу исследования составили компетентностный, системный, деятельностный, коммуникативно-прагматический и контекстный подходы. Их интеграция позволила рассматривать иноязычную коммуникативную компетентность одновременно как результат профессиональной подготовки, как динамическое личностно-профессиональное образование и как способность осуществлять конкретные коммуникативные действия в профессионально значимых ситуациях.

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы; сравнительный анализ существующих моделей коммуникативной компетентности; систематизация и обобщение научных положений; педагогическое моделирование; структурно-функциональный анализ; проектирование профессионально ориентированных коммуникативных заданий; диагностический и рефлексивный методы.

При разработке модели учитывался принцип конструктивного согласования целей, содержания образовательной деятельности и оценивания. В соответствии с положениями Дж. Биггса эффективность образовательного процесса обеспечивается согласованностью планируемых результатов обучения, деятельности обучающихся и способов оценки. В контексте настоящего исследования это означает необходимость установления непосредственного соответствия между компонентами иноязычной коммуникативной компетентности, содержанием профессионально ориентированных заданий, формами учебного взаимодействия и критериями оценки достигнутого уровня [1; с. 36]. Под структурно-функциональной моделью формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза понимается теоретически обоснованное целостное представление о взаимосвязи цели, методологических оснований, содержания, этапов, методов, форм, средств, педагогических условий и диагностических процедур, обеспечивающих переход студентов от учебно-речевой деятельности к самостоятельному межкультурному и профессионально-педагогическому взаимодействию на английском языке.

Структурный аспект модели отражает состав её компонентов и характер взаимосвязи между ними, тогда как функциональный аспект раскрывает назначение каждого компонента и его влияние на достижение планируемого образовательного результата.

Результатом проведённого теоретического анализа стала разработка структурно-функциональной модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Модель включает шесть взаимосвязанных компонентов:

1. **Целевой компонент.** Целевой компонент определяет стратегическую направленность процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Его основной целью является формирование

способности будущего педагога самостоятельно и эффективно использовать английский язык в учебной, профессиональной, межкультурной и педагогически ориентированной коммуникации.

На данном уровне конкретизируются задачи формирования языковых знаний, речевых умений, стратегий коммуникации, межкультурной осведомлённости и профессионально-коммуникативных действий.

2. Методологический компонент. Методологический компонент объединяет теоретические положения, определяющие содержание и организацию процесса обучения. Он основывается на компетентностном, системном, деятельностном, коммуникативном, контекстном и личностно ориентированном подходах. Важным принципом является профессиональная контекстуализация обучения, предполагающая включение студентов в коммуникативные ситуации, максимально приближенные к будущей педагогической деятельности.

3. Содержательно-процессуальный компонент. Данный компонент определяет содержание обучения и последовательность его освоения. Содержание включает языковой, речевой, дискурсивный, социолингвистический, межкультурный и профессионально-коммуникативный материал. Особое место занимает профессионально-коммуникативный компонент, ориентированный на выполнение будущим педагогом следующих речевых действий:

- объяснение учебного материала на английском языке;
- формулирование вопросов и инструкций;
- организация учебного диалога;
- управление дискуссией;
- предоставление обратной связи;
- оценивание речевых действий обучающихся;
- регулирование межличностного и группового взаимодействия;
- разрешение коммуникативных затруднений;
- использование стратегий компенсации при недостатке языковых средств.

Процесс формирования компетентности целесообразно организовывать поэтапно.

Первый этап — мотивационно-ориентировочный. На данном этапе формируется осознание студентами значения иностранного языка для будущей профессиональной деятельности. Используются проблемные ситуации, профессионально ориентированные тексты, дискуссии и задания на выявление коммуникативных потребностей.

Второй этап — учебно-коммуникативный. Основное внимание уделяется формированию языковых и речевых средств, необходимых для выполнения профессионально значимых коммуникативных действий. Студенты выполняют моделируемые упражнения, ролевые задания, диалоги, микропреподавание и коммуникативные тренинги.

Третий этап — профессионально-коммуникативный. Учебная деятельность приобретает выраженную профессиональную направленность. Студенты решают педагогические коммуникативные задачи, проводят фрагменты уроков на английском языке, участвуют в дискуссиях, моделируют педагогические ситуации и выполняют проектные задания.

Четвёртый этап — рефлексивно-самостоятельный. На заключительном этапе происходит постепенное сокращение педагогической поддержки и повышение степени самостоятельности студентов. Они самостоятельно выбирают коммуникативные стратегии, оценивают собственные действия, анализируют ошибки и корректируют индивидуальную траекторию развития.

4. Организационно-педагогический компонент. Данный компонент определяет условия, формы и средства реализации модели. К числу основных педагогических условий относятся профессиональная контекстуализация содержания обучения, создание интерактивной и коммуникативной образовательной среды, поэтапное усложнение заданий, сочетание индивидуальной и групповой деятельности, использование цифровых образовательных ресурсов и организация систематической обратной связи.

Основными формами работы выступают индивидуальная, парная и групповая работа, ролевые игры, дискуссии, проекты, кейс-задания, моделирование педагогических ситуаций, микропреподавание и профессионально ориентированное иноязычное взаимодействие.

5. Диагностико-оценочный компонент. Диагностико-оценочный компонент обеспечивает определение динамики формирования компетентности. Диагностика должна учитывать не только объём усвоенных языковых знаний, но и способность студента применять их в реальных или моделируемых профессионально-коммуникативных ситуациях.

Предлагается оценивать следующие критерии:

- языковой;
- речевой;
- дискурсивный;

- социолингвистический;
- межкультурный;
- стратегический;
- профессионально-коммуникативный;
- рефлексивный.

По совокупности критериев могут быть определены низкий, средний, достаточный и высокий уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетентности.

6. **Результативный компонент.** Результативный компонент отражает ожидаемый образовательный результат — сформированность у студентов способности самостоятельно осуществлять эффективное иноязычное взаимодействие в профессионально-педагогических и межкультурных ситуациях.

Итоговая компетентность проявляется в способности будущего педагога выбирать адекватные языковые средства, учитывать коммуникативную ситуацию и культурный контекст, организовывать педагогическое взаимодействие, аргументировать собственную позицию, использовать стратегии преодоления коммуникативных трудностей и осуществлять рефлексивную оценку собственной деятельности. Принципиальной особенностью разработанной модели является её циклический характер. В отличие от линейной схемы «цель — с

Обсуждение.

Полученные результаты позволяют рассматривать разработанную модель как развитие существующих представлений о коммуникативной компетентности применительно к профессиональной подготовке будущего педагога. Социолингвистический подход Д. Хаймса позволяет учитывать зависимость успешности коммуникации от социальной ситуации и норм речевого поведения [5; с. 269–293]. Компонентная модель М. Канале и М. Суэйна предоставляет возможность системно представить основные составляющие коммуникативной компетентности [2; с. 47]. Деятельностная ориентация CEFR Companion Volume, в свою очередь, позволяет связать языковую подготовку с выполнением конкретных коммуникативных действий. Однако для педагогического вуза этого недостаточно. Будущий учитель должен не просто владеть иностранным языком, а использовать его как профессиональный инструмент. Поэтому в предлагаемой модели особое значение приобретает профессионально-коммуникативный компонент [6; с. 223]. Его включение позволяет перенести акцент с абстрактного владения языковыми средствами на способность выполнять профессиональные речевые действия. Например, коммуникативная компетентность будущего преподавателя английского языка проявляется не только в правильном построении высказывания, но и в способности объяснить грамматический материал, задать уточняющий вопрос, дать понятную инструкцию, организовать дискуссию, исправить ошибку обучающегося без нарушения мотивационной атмосферы и обеспечить обратную связь.

Другим существенным положением является принцип постепенного сокращения педагогической поддержки. На начальных этапах преподаватель предоставляет студентам образцы речевого поведения, языковые опоры и алгоритмы выполнения заданий [7; с. 207]. По мере повышения уровня сформированности компетентности эти опоры сокращаются, а самостоятельность обучающихся возрастает. Данный механизм создаёт условия для перехода от контролируемой учебно-речевой деятельности к самостоятельному профессиональному взаимодействию. Не менее важным является включение рефлексивного компонента. Рефлексия позволяет студенту осознать собственные коммуникативные сильные и слабые стороны, определить причины возникающих затруднений и выбрать способы их преодоления [8; с. 236]. Тем самым диагностика перестаёт выполнять исключительно функцию контроля и становится инструментом дальнейшего развития компетентности.

Таким образом, специфика авторской модели определяется не простым увеличением количества компонентов, а установлением функциональных связей между ними. Целевой компонент задаёт направление подготовки, методологический определяет принципы организации, содержательно-процессуальный раскрывает содержание и этапы деятельности, организационно-педагогический обеспечивает условия реализации, диагностико-оценочный определяет динамику результата, а результативный фиксирует уровень сформированности компетентности [5; с. 42].

Результаты исследования.

Результаты диагностики позволяют определить сформированность отдельных компонентов компетентности и выявить коммуникативные затруднения студентов. На основании полученной информации корректируются содержание заданий, степень педагогической поддержки, формы взаимодействия и темп продвижения обучающихся. Таким образом, процесс формирования приобретает динамический характер: цель → содержание → коммуникативная деятельность → диагностика → рефлексия → коррекция → усложнение деятельности → новый уровень результата. Данная последовательность обеспечивает переход от репродуктивного выполнения учебно-речевых действий к продуктивному и самостоятельному профессионально-коммуникативному поведению.

Заключение.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза требует системной организации образовательного процесса, ориентированного не только на усвоение языковых знаний, но и на развитие способности будущих педагогов самостоятельно решать профессионально-коммуникативные задачи.

Разработанная структурно-функциональная модель объединяет целевой, методологический, содержательно-процессуальный, организационно-педагогический, диагностико-оценочный и результативный компоненты. Их взаимосвязь обеспечивает целостность процесса формирования компетентности и позволяет рассматривать её не как статический набор языковых и речевых умений, а как динамическое профессионально значимое образование.

Научно-методическая специфика модели заключается в её профессиональной направленности, поэтапном усложнении коммуникативных задач, интеграции языкового, дискурсивного, межкультурного и профессионально-коммуникативного содержания, постепенном сокращении педагогической поддержки, развитии рефлексивной саморегуляции и использовании диагностической обратной связи.

Циклическая организация модели создаёт возможность своевременно корректировать содержание и методы обучения в зависимости от результатов студентов. Это обеспечивает более гибкую организацию образовательного процесса и создаёт условия для индивидуализации формирования иноязычной коммуникативной компетентности [10; с. 624].

В качестве итогового результата рассматривается сформированность способности будущего педагога эффективно использовать английский язык в профессионально-педагогическом и межкультурном взаимодействии, самостоятельно выбирать коммуникативные стратегии, организовывать учебное общение, осуществлять обратную связь и рефлексивно оценивать результаты собственной деятельности.

Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель может рассматриваться как теоретико-методологическая основа разработки конкретной методики формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. – 4th ed. – Maidenhead: Open University Press, 2011. – P. 33–37. – [WorldCat](#)
2. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–47. – DOI: [10.1093/applin/i.1.1](#)
3. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // *Language and Communication*. – London: Longman, 1983. – P. 2–27. – [CiNii Research](#)
4. Щукин А. Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. – Москва: Филоматис, 2007. – 480 с.
5. Зимняя И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – [Российская государственная библиотека](#)
6. Пассов Е. И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Вербицкий А. А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с. – [Российская государственная библиотека](#)
8. Сафонова В. В. *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. – Москва: Еврошкола, 2004. – 236 с. – [Библиотека ОмГПУ](#)
9. Карасик В. И. *Языковые ключи*. – Москва: Гнозис, 2009. – 406 с.
10. Тер-Минасова С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. – Москва: Слово/Slovo, 2000. – 624 с. – [Российская государственная библиотека](#)