



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

Формирование межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Английский язык. Немецкий язык»

Проверка на объем заимствований

59,31 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не
рекомендована

Работа допущена к защите

«28» июня 2018 г.

зав. кафедрой английского языка и МОАЯ
Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/088-5-2

Нейман Анна Андреевна

Научный руководитель: доцент
кафедры английского языка и МОАЯ
Хафизова Людмила Федоровна

Челябинск
2018

Содержание:

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	7
1.1 Понятие и определения межкультурной компетенции.....	7
1.2 Модели межкультурной компетенции.....	11
1.3 Структура межкультурной компетенции.....	12
1.4 Составляющие межкультурной компетенции.....	18
1.5 Методика работы с лингвострановедческим текстом.....	22
1.6 Роль аудиовизуальных материалов и проектной деятельности в формировании межкультурной компетенции учащихся.....	28
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	32
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ.....	33
2.1 Задачи и условия проведения эксперимента.....	33
2.2 Ход констатирующего эксперимента.....	34
2.3 Описание формирующего эксперимента.....	39
2.4 Обобщающий эксперимент и анализ опытно-экспериментальной работы.....	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня в нашей стране постоянно проводятся реформы, направленные на усовершенствование системы образования. Все более актуальными становятся вопросы улучшения воспитательной и учебной деятельности в образовательных учреждениях. Одно из многочисленных направлений политики государства в области обучения иностранному языку школьников направленно на формирование иноязычной межкультурной компетенции учащихся.

Актуальность данной темы в наши дни ощущается особенно остро. Изучение иностранного языка очень популярно и востребовано, его учат с младшего возраста в большинстве школ страны, и одним из наиболее удобных и популярных средств обучения иностранному языку в средних классах является лингвострановедение — научное направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. И поскольку речь идет о лингвострановедении, становится невозможным не уделять внимание тому, насколько успешно человек может общаться с представителями других культур – другими словами, формированию межкультурной компетенции.

Лингвострановедческий материал предоставляет обучение школьников иностранному языку в практическом плане: формирование иноязычного общения происходит одновременно с речевым поведением и наличием некоторых определенных компетенций. Это определяет важность и актуальность вопросов, которые связаны с формированием иноязычной межкультурной компетенции школьников на среднем этапе обучения.

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы является перспективным направлением, которое имеет значительный личностно-развивающий потенциал, позволяющий сформировать у ученика способность и готовность к реализации различных видов речемыслительной деятельности с представителями других лингвосоциумов. Следовательно,

основной задачей современного образования в области иностранных языков является обеспечение условий для удачного формирования межкультурной компетенции у школьников. Именно эта компетенция, которая продиктована как социальными, так и экономическими и политическими аспектами развития России, должна стать основной целью обучения иностранным языкам в средней и старшей школе. Необходим выпускник – межкультурный коммуникант (термин Елизаровой Г.В.), подготовленный и способный к общению на межкультурном уровне.

Согласно требованиям ФГОС, предъявляемым к результатам обучения предметной области «Иностранный язык», «...требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире». Другими словами, ученик, имеющий базовые знания иностранного языка, должен показать способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности.

Объектом для исследования является формирование межкультурной компетенции учащихся.

Предметом исследований является формирование межкультурной компетенции учащихся на основе изучения лингвострановедения.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что процесс формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения будет протекать эффективнее при помощи широкого внедрения аудиовизуальных средств и проектной деятельности в традиционную методику работы с лингвострановедческим текстом.

Цель: разработать эффективную методику работы с лингвострановедческим текстом с использованием аудиовизуальных технологий для формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения.

В соответствии с поставленной целью решались следующие **задачи**:

- 1) Изучить проблему межкультурной компетенции на основе литературных источников;
- 2) Исследовать проблему межкультурной компетенции на основе изучения лингвострановедческих текстов;
- 3) Провести опытно-экспериментальную работу по формированию межкультурной компетенции учащихся;
- 4) Разработать комплекс упражнений.

Теоретическая значимость заключается в теоретическом обосновании необходимости разработки комплекса упражнений для совершенствования формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения.

Практическая значимость определяется результатами исследования, которые могут быть использованы в разработке уроков английского языка для формирования межкультурной компетенции учащихся.

Новизна исследования состоит в том, что в данной работе мы использовали аудиовизуальный материал и проектную деятельность для развития межкультурной компетенции.

Методы исследования:

1. Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы;
2. Эксперимент;
3. Наблюдение;
4. Статистический анализ.

Методологической основой исследования для решения поставленных задач явились:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт
2. Работы таких ученых-методистов, как А.Ю. Муратова, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, И.Л. Бим, С.Г. Тер-Минасовой и др.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из:

1. Введения, в котором обосновывается актуальность проблемы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, методы исследования, гипотеза исследования, обозначена его практическая значимость.
2. Главы 1. «Теоретические основы работы с лингвострановедческим текстом для формирования межкультурной компетенции»
3. Главы 2. «Практическая часть. Опытнo-экспериментальная работа по совершенствованию формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения»
4. Заключение, где подводятся итоги исследования.
5. Библиографического списка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1 Понятие межкультурной компетенции

Каждый человек имеет свою индивидуальную историю, свою жизнь, а также — по большому счёту — свою собственную культуру (включая географический, этнический, моральный, этический, религиозный, политический, исторический её аспекты) и культурную принадлежность. В человеческих отношениях это, безусловно, касается людей из других культурных кругов, континентов или стран, или из других предприятий, другого пола и т. п. (так называемые субкультуры); даже в пределах одной и той же семьи могут сочетаться совсем разные культурные ценности. [11]

Хрестоматийным определением считается определение Б. Шпицберга и У. Кьюпача, впервые описавших компетенцию в общении с точки зрения эффективного и приемлемого поведения, введенным в 1984г.

Появление определения вызвано тем, что было необходимо преодолеть разрыв между глобальными образовательными целями, которые встали перед объединенной Европой, и прагматическими установками в обучении иностранному языку. Появление нового понятия было связано с необходимостью разрешения противоречий и внутри самого коммуникативного метода, обусловленных недооценкой специфики восприятия изучающего иностранный язык, его лингвокультурного опыта в рамках родной культуры. Межкультурная компетенция в то же время характеризуется как междисциплинарное понятие, которое базируется на положениях целого ряда различных наук, в том числе философии и культурологии, о системном представлении культуры народа в его языке, на выводах психологии и сравнительного страноведения о существенном влиянии родного языка и родной культуры на процессы овладения

иностранными языками и культурами, на данных этнопсихолингвистики о специфике речевого поведения представителей различных лингвосоциумов. Многоаспектность данного изучаемого явления раскрывает обилие существующих подходов к его научному осмыслению и определению. Полагая, что межкультурная компетенция нацелена на сравнение языков и культур и ее формирование может осуществляться на родном языке, в то время как развитие межкультурной коммуникативной компетенции требует изучения иностранного языка, происходит, по существу, отождествление межкультурной компетенции с общими компетенциями. Ученые связывают межкультурную компетенцию со знаниями специфики культурного фона, в том числе знаниями культурного модуса поведения, выявленными в результате сравнения культуры страны изучаемого языка и родной культуры. Исследователи подчеркивают, что изучение иностранного языка и иной культуры тесно связано с развитием определенных качеств личности, поэтому они отмечают роль таких показателей, как способность к рефлексии, эмпатия, толерантность по отношению к иной культуре и ее представителям, открытость и любознательность.

В содержательном плане межкультурная компетенция сочетает в себе целый комплекс умений. В него входят:

- умения пользоваться знаниями о системе изучаемого языка в процессе коммуникации, а также фоновыми знаниями своей культуры и культуры инофона;
- умения интерпретировать явления другой культуры с позиции ее представителей, воспринимать и понимать иную ценностную систему;
- умения общаться с носителями иного языка, иной культуры, понимая при этом разницу в использовании средств иностранного языка в зависимости от ситуации, репертуара ролей, норм, обычаев иноязычного речевого поведения, культурных традиций в сравнении с родным языком и родной культурой.

Определения межкультурной компетенции

Существуют различные определения межкультурной компетенции, ниже представлены некоторые из них.

1. П. В. Сысоев и В. В. Сафонова определяют межкультурную компетенцию как способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания людей, представляющих другие культуры и представителей своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умения адекватно воспринимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия [19]
2. К. Кнапп предложил наиболее совершенную и современную модель межкультурной компетенции, которую он определил как «способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры»[28]
3. А. Томас дает такое определение межкультурной компетенции: «Выражение способности понимать, уважать, ценить и продуктивно использовать условия и факторы восприятия, суждения, осознания и действия в отношении себя и других людей в условиях взаимной адаптации, границы которой могут варьироваться от проявлений толерантности к несовместимым понятиям до развития форм общения и сотрудничества, основанных на совместных действиях, и до создания жизнеспособной модели ориентации в мире, восприятия и строения мира» [4]
4. Е. В. Коляникова определяет межкультурную компетенцию как «совокупность межкультурных знаний, умений применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений и владение иностранным языком как

средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур».[31]

5. Согласно определению Б. Шпицберга и У. Кьюпача, «компетентный участник коммуникации действует эффективно, так как он может умело управлять социальным окружением для достижения своих целей, и приемлемо, потому что в состоянии демонстрировать ожидаемое поведение, которое одобряется партнерами по коммуникации в ситуациях взаимодействия.»[3] Исключительность этого определения состояла в том, что компетенция впервые описывалась с точки зрения обеих сторон межкультурного взаимодействия – эффективность коммуникации оценивается самим коммуникантом, а приемлемость коммуникации – его партнером, принадлежащим к другой культуре. Впоследствии это определение стало основой для многих моделей межкультурной компетенции и инструментов ее оценки.
6. В отечественной науке часто используется определение, приведенное в учебнике А. П. Садохина: «Межкультурная компетенция - комплекс знаний и умений, которые позволяют индивиду в процессе межкультурной коммуникации правильно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации при помощи обратной связи».[18]
7. Г. В. Елизарова пишет, что межкультурная компетенция — это способность, позволяющая языковой личности выйти за пределы своей культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.[13]

Рассмотрев несколько определений различных авторов, делаем вывод, что наиболее полным и удобным является определение Е. В. Коляниковой, поскольку в ее определении присутствует совокупность межкультурных

знаний, а не только лишь знание языка, и также автор отмечает наличие качеств личности, что играет существенную роль при межкультурной коммуникации.

1.2 Модели межкультурной компетенции.

Приведем в пример классификацию Н. В. Черняк.

Во-первых, модели межкультурной компетенции разделяются на:

А) универсальные

Б) культурно-специфичные.

Во-вторых, они объединены по характеру взаимоотношений структурных компонентов модели.

В-третьих, классификация делит модели межкультурной компетенции по профессиональной принадлежности ее обладателей.

В первую очередь, модели межкультурной компетенции разделяют на универсальные и культурно-специфичные. В основе этой классификации лежат два исследовательских подхода: etic (универсальный) и emic (культурно-специфичный). Культурно-специфичные модели построены с учетом специфики определенной ситуации общения, например, межкультурной коммуникации американских и российских менеджеров или межкультурной коммуникации финских представителей в Европарламенте с коллегами из других стран. Таким образом, в структуру межкультурной компетенции включаются лишь актуальные для конкретного контекста компоненты межкультурной компетенции. [2]

Второй вид классификаций моделей межкультурной компетенции основан на характере взаимоотношений структурных компонентов модели. Было выявлено восемь номенклатурных, тридцать пять структурных, десять каузальных, три ко-ориентационных и восемь динамических моделей. Номенклатурные модели представлены в виде списка компонентов межкультурной компетенции, в котором никаким образом не обозначены

отношения между ними. Структурные модели межкультурной компетенции располагают компоненты относительно друг друга и могут быть представлены в том или ином образе, например, пирамиды, радуги, волчка и т.п. Каузальные модели отражают специфические причинно-следственные связи или отношения зависимости между компонентами межкультурной коммуникации. Ко-ориентационные модели подчеркивают взаимозависимость участников межкультурного взаимодействия и отражают то, каким образом происходит взаимное влияние на межкультурную компетенцию в ходе межкультурной коммуникации. Наконец, динамические модели изображают динамику уровневое развитие межкультурной компетенции и выделяют то или иное количество стадий в этом процессе.[26]

Третья классификация делит модели межкультурной компетенции по профессиональной принадлежности ее обладателей. Достоверно известно, что структура межкультурной компетенции представителей разных, даже близких, профессий, отличается. Так, межкультурная компетенция членов парламента отличается от межкультурной компетенции такой близкой профессии как дипломаты. Известны модели межкультурной компетенции менеджера, врача, медсестры/медбрата, социального работника, члена парламента, преподавателя, работника в области туризма, юриста, военного и представителей других профессий.

1.3 Структура межкультурной компетенции.

В большинстве работ, посвященных проблемам обучения иностранному языку школьников, проблемам межкультурной коммуникации, можно встретить такие виды компетенций:

- предметную,
- профессиональную,
- лингвострановедческую,

- страноведческую,
 - культурологическую,
 - поведенческую,
- и все они рассматриваются как определенные уровни коммуникативной компетенции, которые представляют собой определенную систему знаний, умений и навыков[1]. Применительно к обучению иностранным языкам понятие коммуникативной компетенции получило детальную разработку в рамках исследований, которые проводились Советом Европы, чтобы установить уровень владения иностранным языком, и определяется как готовность к выполнению какой-то, в том числе и профессиональной, деятельности на основе полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков, опыта работы. Согласно документу «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (1996) выделяются следующие виды компетенций:
- лингвистическая (языковая), которая предполагает владение знаниями о системе языка;
 - социолингвистическая (речевая), она предполагает умения формулировать мысли с помощью единиц и правил языка;
 - социокультурная, предполагает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;
 - социальная (прагматическая), которая проявляется в желании и умении вступить в коммуникацию с другими людьми;
 - стратегическая (компенсаторная), определяющая способность регулировать и корректировать речь, совершенствовать другие виды компетенций, заполнять пробелы в коммуникации;
 - дискурсивная, которая позволяет использовать стратегии для проектирования и интерпретации текста;
 - предметная, определяет способность ориентироваться в содержании информации;

- межкультурная компетенция, определяющая способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.[8]

Ван Эк выделяет в иноязычной коммуникативной компетенции такие компоненты:

- *лингвистическая компетенция* — способность производить и понимать значимые высказывания, построенные по нормам (правилам) соответствующего языка, обычно они несут конвенциональные значения, приписываемые им носителем языка;
- *социолингвистическая компетенция* — осведомленность об условиях, которыми детерминируются языковые формы и манера выражения, таких как среда, отношения между коммуникативными партнерами, коммуникативная интенция и др. Это отношения между лингвистическими сигналами и их контекстуальным или ситуативным значением (т. е. тем значением, которым обладает носитель языка);
- *компетенция дискурса* — способность использовать необходимые стратегии в моделировании и интерпретации текстов;
- *стратегическая компетенция* — способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для того, чтобы компенсировать пробелы в знаниях лингвистического кода или срывы, возникающие по другим причинам;
- *социокультурная компетенция*, которая предполагает использование определенного фрейма, частично отличающегося от фрейма изучающего иностранный язык; осознанность социокультурных контекстов, в которых язык используется носителями, и того, как эти контексты влияют на выбор и коммуникативный эффект конкретных форм; (в этом аспекте прослеживается разграничение между компетенцией носителя и компетенцией изучающего язык);
- *социальная компетенция*, которая означает желание и умение взаимодействовать с другими, включая мотивацию, отношение, уверенность в себе, эмпатию и способность управлять социальными ситуациями; способ-

ность использовать социальные стратегии, которые подходят для достижения коммуникативных целей[5].

В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция состоит из

- языковой,
- речевой,
- социокультурной компетенции.

Последняя, в свою очередь, включает

- лингвострановедческую,
- социолингвистическую,
- культуроведческую (которая не обязательно должна совпадать с лингвострановедческой).

Различия между ними можно увидеть в характере знаний, навыков и умений, которыми располагает говорящий (слушающий) в процессе порождения или восприятия иноязычных речевых произведений, а также в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе овладения определенной совокупностью иноязычных знаний и умений[21].

Следовательно, предлагается уровневая модель отношения компетенций, в которой коммуникативная компетенция состоит из компетенций первого уровня:

- языковой (лингвистической),
- речевой,
- социолингвистической,

а последняя, в свой черед, представляет собой сумму компетенций второго уровня:

- социальной (прагматической),
- социокультурной,
- страноведческой (культурологической).

Такая модель представляется нам обоснованной, так как позволяет не только дифференцировать универсальное и национальное, но и интегрировать их как в процессе описания, так и в ходе обучения.

В документах Совета Европы под названием «Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching» о содержании компетенций присутствует следующее: к компетенциям того, кто использует язык, относятся два типа - *базовые компетенции и коммуникативные лингвистические компетенции*. В состав базовых компетенций входят:

- знания о мире,
- социокультурные знания,
- межкультурное понимание, или межкультурная коммуникация.

Социокультурные знания, по мнению составителей документа, это аспекты знания мира, знание общества и культуры сообщества или общин, в которых говорят на изучаемом языке, имеют достаточное значение для того, кто изучает язык, и заслуживают отдельного внимания, тем более, что в отличие от многих других аспектов знания они, вероятно, будут лежать вне предшествующего знания учащегося или могут быть искажены стереотипами родной культуры. Особенности характеристики конкретного европейского сообщества и его культуры могут иметь отношение к:

1. повседневной жизни;
2. условиям жизни;
3. межличностным отношениям, также включая отношения между властью и обществом;
4. главным ценностям, верованиям и отношениям;
5. языку тела;
6. посещениям;
7. ритуалам[25].

То есть овладение межкультурной компетенцией невозможно без учета:

- предшествующего социокультурного опыта и знаний учащегося;

- нового опыта и знания жизни в социуме, которые учащиеся должны приобрести для участия в коммуникации на изучаемом языке;
- понимания отношений между родной культурой и изучаемыми для формирования соответствующей межкультурной компетенции.

По этой причине можно утверждать, что вместе с родной культурой под влиянием стереотипов, которые сложились об изучаемой культуре, формируется новая культура. Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на представление о культуре страны изучаемого языка. Из-за этого учет родной культуры во взаимодействии с культурой страны изучаемого языка находит отражение как в названии соответствующего принципа обучения (принципы межкультурного взаимодействия), так и в «диалоге культур» как средстве межкультурного общения[27].

Значительной составляющей межкультурной компетенции можно считать психологическую и психолингвистическую установку, нацеленную на положительную оценку воспринимаемых явлений и положительную мотивацию к участию в межкультурной коммуникации. Участники этого процесса должны научиться осознавать, что позитивное отношение к себе является основным элементом толерантности в целом, что оно формируется и сосуществует на основе положительного отношения к окружающим и доброжелательным отношением к миру. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что, скорее всего, не нуждаются в пространных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка - перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире»[23]. Процесс изучения культуры идет от частного (единиц языка) к общему. Но такой путь самостоятельной реконструкции чужой культуры на основе языка может осуществляться только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой. В связи с

этим необходимо отметить и особые функции, реализуемые в межкультурной коммуникации. К ним относятся:

- информационная, благодаря которой существует обмен информацией и опытом, накопленным каждым участником в освоении социокультурного пространства;
- когнитивная, из-за которой происходит совместное познание окружающего мира, и в том числе взаимопознание;
- креативная, при помощи которой осуществляется трансформация опыта и его включение в культурно-образовательный контекст, происходит активное использование новой информации и опыта;
- стимулирующая, осуществляет развитие и изменение личности участника коммуникативного акта;
- подтверждающая, которая ответственна за укрепление самосознания и самоидентификации в результате сравнения и рефлексии при осмыслении результатов коммуникации [30], [24].

Необходимо особенно подчеркнуть, что исполнение всех названных функций позволяет достигать наиболее ощутимых успехов в процессе обучения.

1.4 Составляющие межкультурной компетенции

Можно выделить межкультурной аспект в каждом из вышеупомянутых компонентов коммуникативной компетенции Ван Эка.

Межкультурный аспект лингвистической компетенции наряду со способностью производить и интерпретировать значимые высказывания изучаемого языка предполагает:

- наличие знаний о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры в изучаемом языке.
- наличие знаний о способах представления культурных ценностей родной культуры в родном языке.

- наличие знаний о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на иностранном (английском) языке.
- наличие умений применять перечисленные выше знания на практике и строить высказывания, адекватно отражающие как культурные ценности изучаемого языка, так и собственные, но в приемлемой для носителей языка форме.

Межкультурный аспект *социолингвистической компетенции* предполагает:

- знания о том, как социальные факторы в обеих культурах (родной и культуре изучаемого языка) влияют на выбор лингвистических форм.
- умения применить названные знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего значения.

Межкультурный аспект *компетенции дискурса* исключительно важен. Его отсутствие у обучающегося, проявляющееся в построении речевых актов по правилам родной культуры, наиболее радикальным образом влияет на МКО, провоцируя актуализацию различных культурных значений в восприятии собеседников. Соответственно, межкультурный аспект компетенции дискурса предполагает наличие:

- знаний о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур, базирующихся на различиях в системе ценностей.
- умений построить собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка;
- умений донести до собеседника идею о том, что дискурс, носящий относительный, культурно-обусловленный характер, является другим в российской культуре, не носит универсального характера англоязычного дискурса и является продуктом знаний и умений русскоязычного собеседника.

Последнее положение подводит нас вплотную к одному из самых важных компонентов МКК — межкультурному аспекту стратегической компетенции.

Межкультурный аспект *стратегической компетенции* предполагает наличие:

- знаний о процессах атрибуции социально важных значений происходящего;
- знаний о наличии и природе явлений этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы МКО;
- умений двойного видения одной и той же ситуации (с точки зрения собственного отстраненного восприятия и с точки зрения восприятия собеседника);
- эмпатических умений восприятия собственных (речевых) действий с позиций родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения *его* (т. е. иноязычной) шкалы культурных ценностей и осуществления собственных действий и поступков на основе такого восприятия.

Межкультурный аспект социокультурной компетенции обладает некоторой спецификой.

Социокультурная компетенция — это прежде всего:

- знание *системы универсальных культурных ценностей*;
- знание системы ценностей *родной культуры* и форм и способов их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках;
- знание системы ценностей *культуры изучаемого языка*, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей, их речи и т. д.;
- знание *принципов взаимодействия* культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур;
- умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними без обращения к ним с прямыми вопросами (они не способны дать адекватные ответы в силу бессознательного характера приверженности ценностям родной культуры).

Таким образом, кардинальное отличие предлагаемого понимания социокультурной компетенции состоит во введении понятия культурных ценностей в ее содержание.

Межкультурный аспект социальной компетенции предполагает:

- наличие у медиатора культур, наряду со всеми перечисленными выше способностями и умениями, способности и умения быть посредником, медиатором, между собой и иноязычным (инокультурным) собеседником, между собственным «я», собственной личностью, определенной родной культурой, и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей[1].

Если взять предлагавшиеся характеристики переговоров за основу и наполнить их новым содержанием, то комплексное умение вести переговоры складывается из умений:

- а) адаптировать поведение (речевое и неречевое) собеседника к собственному уровню восприятия;
 - б) включить донесенное собеседником значение в собственную систему восприятия;
 - в) модифицировать собственное поведение в соответствии с полученными представлениями;
 - г) адаптироваться самому к уровню восприятия собеседника;
- представление о продуктивности и способность ее достижения.
 - знание культурно-обусловленных различий в отношении к понятиям «процесс» и «результат—продукт»;
 - знание поведенческих проявлений различных отношений к названным понятиям;
 - умение донести до собеседника специфику данных понятий и их проявлений в российской культуре, ориентированной преимущественно на процесс;
 - умение адаптировать собственное поведение к стандартам иноязычной культуры с целью достижения названного выше конкретного результата[6].

1.5 Методика работы с лингвострановедческим текстом.

Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста. При этом нужно уточнить, что в зависимости от ситуации, полноты и точности извлечение информации может быть различным. Задача обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключается в следующем: научить учащихся извлекать информацию из текста в полном объеме, который необходим для решения конкретной задачи[14].

При изучении текста методика опирается на данные лингвистики, психолингвистики, социальной и возрастной психологии, из чего следует, что чтение текста - это явление речевого характера.

Понимание текста предполагает идентичность выводов, сделанных читателем и совпадающих с замыслом автора, и коммуникативный акт будет иметь место только тогда, когда понимание будет включать одинаковую интерпретацию содержащихся в тексте единиц значения.

По мнению Е.Ф. Тарасова, понимание текста – это восстановление структуры общения, то есть реального коммуникативного акта создания экстралингвистического контекста для однозначного понимания текста.[22]

Чтение – это интерактивный процесс, несущий (по мнению многих исследователей, таких, как Т. М. Дридзе, М.С. Глазман) высокую активность читателя[12],[10]. Чтение текста – это коммуникативный акт, в котором зафиксирована определенная информация. Чтение является и средством к обучению говорению, поскольку, читая, он повторяет звуки, буквы, слова и грамматику иностранного языка, запоминает написание слов, словосочетаний, и таким образом совершенствует свои знания изучаемого языка.

Цель обучения чтению – это анализ иноязычного текста, направленный на выделение конкретных ориентиров, необходимых для решения

смысловых задач, так как эффективность извлечения информации из текста во многом зависит от того, какими ориентирами располагает текст. Чтение, как разновидность информационной, поисковой, познавательной деятельности занимает особое место в образовании, обучении, воспитании и развитии человека. Чтение можно рассматривать как процесс восприятия и активной переработки информации[32].

Чтение представляет хорошую практику в языке и является незаменимым средством накопления положительного языкового опыта, необходимого для развития чувства языка. Чтение расширяет языковые знания обучающихся и является основным источником приобретения новых знаний (главным образом в области лексики).

Также работа с лингвострановедческим текстом помогает формированию межкультурной компетенции учащихся, поскольку лингвострановедческий текст – это текст, написанный носителем языка.

Обучение чтению происходит посредством системы заданий и упражнений в разных видах чтения на дотекстовом и послетекстовом этапе. Только коммуникация, такая, как обмен информацией, мыслями, идеями, знаниями, в процессе взаимодействия, является, по мнению Л.С. Выготского, причиной и основой формирования новых понятий, а значит, новых знаний и нового сознания субъекта. В учебном процессе чтение выступает то как самостоятельный объект работы, то как средство: либо овладения языковым материалом, либо как тренировка того или иного приема, необходимого для функционирования чтения как деятельности[9].

В связи с тем, что перед учителем ставится задача научить школьников читать, понимать и использовать аутентичный лингвистический текст, очень важно предварительное обучение учащихся стратегиям чтения текстов разного типа для того, чтобы:

1. Понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;

2. Ориентироваться в этом тексте с учётом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);
3. Извлекать информацию на разном уровне;
4. Пользоваться компенсаторными умениями, а именно:
 - а) догадываться о значении незнакомых слов, созвучных с родным языком;
 - б) использовать словообразовательные элементы;
 - в) игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевые позиции;
 - г) пользоваться имеющимися в тексте опорами (ключевыми словами, рисунками, пояснениями, сносками);
 - д) пользоваться справочной литературой и словарями разного рода;
 - е) использовать лингвострановедческий словарь;
 - ж) использовать комментарий, объясняющий национальные реалии[17].

Овладение любым видом речевой деятельности и, чтением лингвострановедческого текста в том числе, должно происходить поэтапно. Последовательность умений определяется принципом «от простого к сложному». При обучении такого вида чтению учителю необходимо постепенно повышать сложность и объём текстового материала лингвистического текста от отдельных предложений к группам предложений и только затем к текстам. На наш взгляд, начинать надо с фабульных лингвистических текстов, затем переходить к описательным, информативным, проблемно обозначенным. Нам кажется полезным давать задания типа: перевод отдельных предложений, нахождение интересных фактов, составление комментариев.

Учащиеся должны усвоить правила работы с лингвистическим текстом:

1. Читать текст на иностранном языке не значит переводить каждое слово;

2. Чтобы спрогнозировать, о чём будет идти речь в этом тексте необходимо обратиться к помощи заголовка, рисунков, схем, таблиц, его структуре;
3. При чтении текста важно опираться на то, что в нём известно и пытаться прогнозировать содержание, догадываясь о значении незнакомых слов;
4. Обращаться к словарю надо в тех случаях, когда все другие способы понять значение новых слов уже исчерпаны;
5. При работе с лингвистическим текстом надо использовать особый лингвистический словарь;
6. Извлекая информацию из лингвистического текста, необходимо выработать привычку обращаться к комментарию, сопровождающему текст.

Работа с лингвистическим текстом строится по следующему алгоритму:

I. Предтекстовый этап – пробуждение и стимулирование мотивации к работе с лингвистическим текстом, актуализация личного опыта учащихся (на этом этапе работа над текстом не касается его содержания).

Цели и задачи на этом этапе:

- а) создать необходимый уровень мотивации учащихся;
- б) активизировать имеющиеся фоновые знания и опыт языкового, речевого и социокультурного характера;
- в) сократить уровень языковых, речевых, социокультурных трудностей;
- г) подготовить учащихся к восприятию сложных в языковом отношении и важных по содержанию моментов текста, используя задания опережающего характера.

II. Текстовый этап - чтение лингвистического текста с целью решения конкретной коммуникативной задачи; возможно и повторное чтение, если речь идёт о поиске дополнительной, уточняющей информации.

Цели и задачи на данном этапе:

- а) продолжить формирование соответствующих языковых навыков и речевых умений;
- б) проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений;
- в) развивать умение интерпретации текста;
- г) развивать коммуникативные умения чтения.

III. Послетекстовый этап – использование содержания лингвистического текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи (интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями).

Цели и задачи его следующие:

- а) научить учащихся использовать лингвистический текст в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития продуктивных коммуникативных умений в устной и письменной речи;
- б) развивать когнитивные, информационно-коммуникативные умения, связанные с умением систематизировать и обобщать полученную информацию;
- в) формировать общеучебные и языковые знания, умения и навыки, необходимые для интерпретации образно-схематической информации;
- г) совершенствовать общеучебные и информационно-коммуникативные знания, умения и навыки перевода вербального лингвистического текста в графические схемы и таблицы;
- д) научить учащихся сжимать лингвистический текст и выделять его суть;
- е) создавать мотивацию для использования полученной информации в проектной и исследовательской деятельности.

Послетекстовый этап также включает в себя:

- а) упражнения, связанные с воспроизведением текста с опорой на ключевые слова, опорные предложения (деление текста на смысловые вехи, составление плана, сокращение или упрощение текста),

б) упражнения, связанные с умением воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нём проблем

в) упражнения, развивающие умения продуктивного характера, позволяющие учащимся использовать полученную информацию в ситуациях естественного общения (обоснование позиции героев, автора; дискуссия по проблеме, затронутой в тексте; написание резюме, эссе, рецензии; составление продолжения истории).

Способы контроля понимания лингвистического текста могут быть различными:

1. Выбрать правильный вариант ответа на вопрос,
2. Ответить на заданный вопрос,
3. Соотнести абзацы текста с планом,
4. Составить план прочитанного текста,
5. Выделить главное в каждом абзаце,
6. Подобрать подходящее по смыслу утверждение,
7. Расположить абзацы в правильном логическом порядке,
8. Расположить предложения в соответствии с логикой текста,
9. Закончить фразы.

При подборе материала мы стараемся соблюдать общие требования к любому аутентичному тексту:

- а) смысловое единство,
- б) адаптивность (учёт возрастных интересов и уровня развития учащихся),
- в) целенаправленность,
- г) функциональность,
- д) структурная целостность;
- е) коммуникативное единство.

На этапе формирования и совершенствования навыков чтения при подборе текста мы отбираем тексты, обращая внимание на:

- а) его объём, желательно небольшой;
- б) отсутствие неусвоенного речевого материала;

- в) трансформацию нового материала на основе ранее изученного;
- г) повторяемость материала;
- д) включение речевого материала в сеть многообразных связей.

На этапах развития и совершенствования речевых навыков и умений мы допускаем:

- а) увеличение объёма текста,
- б) наличие определённого процента незнакомой лексики (5-7%),
- в) присутствие незнакомых грамматических структур.

Таким образом, текст является основной учебно-методической единицей обучения.

Каждый вид чтения требует от читающего комплексного использования ряда приемов перцептивной и смысловой переработки воспринимаемого материала. Эти приемы отрабатываются в специальных упражнениях, построенных на элементах текста. При любом чтении текста требуется применение нескольких умений, которые отрабатываются путем рецептивных и репродуктивных упражнений на протяжении всего обучения[33].

1.6 Роль аудиовизуальных материалов и проектной деятельности в формировании межкультурной компетенции учащихся

Объективные потребности развития нынешнего общества стали основой для создания и применения в системе образования разнообразных средств обучения.

К визуальной (или зрительной) информации относится множество разного материала, в восприятии и запоминании которого зрение играет существенную роль.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть следующими:

- 1) учебными, то есть специально предназначенными для изучения языка и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

- 2) учебными, которые созданы для занятий по иным дисциплинам, но они привлекаются как учебные материалы по языку (средства наглядности);
- 3) естественными средствами массовой коммуникации, которые можно включить в учебный процесс[7].

Все аудиовизуальные средства обучения занимают особую позицию среди других средств обучения и воздействуют наиболее сильно на обучение, поскольку обеспечивают образное восприятие учебного материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для понимания и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино- и фотосъемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая насыщенность информацией;
- рациональное преподнесение учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальное отображение действительности.

Использование аудиовизуальных средств обучения помогает в реализации таких дидактических принципов, как:

- принцип целенаправленности;
- принцип связи с жизнью;
- принцип наглядности;
- положительный эмоциональный фон педагогического процесса.

Аудиовизуальные средства обучения - это эффективный источник повышения качества обучения из-за яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

К примеру, при использовании звуковых кинофильмов, телепередач, видеозаписей - в создании звукозрительного образа принимают участие изображение, звучащее и написанное слово, музыка, шумы, а часто даже

цвет. Синтез этих выразительных возможностей делает их одним из самых сильных средств обучения. Благодаря этому на уроках успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, а также усиливается мотивационная сторона занятий.

В современной методике принято разграничивать аудиовизуальные средства обучения (пособия для занятий) и технические средства обучения (технические приспособления для демонстрации пособий).

К аппаратуре можно отнести телевизоры, компьютеры, проекторы, магнитофоны, школьные радиоузлы и др. Особую группу составляют лингафонные устройства (языковые лаборатории), а также обучающие компьютеры.

Аудиовизуальные средства образования на современном этапе включают в себя:

1. Фонограммы: все виды фоноупражнений, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиоуроки и аудиолекции.
2. Видеопродукция: видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции, тематические слайды и транспаранты.
3. Компьютерные учебные пособия: электронные учебники, самоучители, пособия, справочники, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры.
4. Интернет: сетевые базы данных, видеоконференции, видеотрансляции, виртуальные семинары, телеконференции на специальных тематических форумах, телекоммуникационные проекты.

Интернет с его огромными информационными и дидактическими возможностями способен принести неоценимую помощь в образовании:

- в самостоятельной познавательной деятельности учащихся (поиск информации; изучение, углубление первого или второго изучаемого языка, ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках; подготовка к сдаче экзамена);

- в учебной деятельности в процессе дистанционного обучения;
- в учебно-воспитательном процессе на уроке и во внеурочной деятельности, в том числе и в системе дополнительного образования.

Необходимо отметить, что использование аудиовизуальных средств обучения оказывает положительное влияние на организацию всего процесса обучения, придает ему большую четкость и целенаправленность.

Такие средства необходимо использовать для усиления наглядности изучаемой информации при различных формах учебной деятельности. Аудиовизуальные средства обучения могут быть широко использованы также и при самостоятельном обучении.

Что касается проектной деятельности, то можно выделить отличительную черту такой методики – особую форму организации. Организуя работу над проектом, важно соблюсти несколько условий:

- Тематика может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания, учащиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран.
- Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации.
- Необходимо вовлечь в работу всех учащихся класса, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки

Проектная работа, основанная на сотрудничестве, активизирует речемыслительную деятельность школьников, повышает их познавательную и творческую активность. Именно на данного рода занятиях создаются наиболее благоприятные условия для погружения учащихся в языковую среду благодаря совместному речевому взаимодействию по обсуждаемым проблемам.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В первой главе были рассмотрены различные понятия межкультурной компетенции. Под межкультурной компетенцией мы понимаем совокупность межкультурных знаний, умений применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений и владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур. Сформированность межкультурной компетенции означает успешное общение с представителями иноязычной страны.

Кроме понятия, были рассмотрены модели, структура и составляющие межкультурной компетенции.

Во-первых, модели межкультурной компетенции разделяются на универсальные и культурно-специфичные. Во-вторых, они объединены по характеру взаимоотношений структурных компонентов модели. В-третьих, классификация делит модели межкультурной компетенции по профессиональной принадлежности ее обладателей.

Ван Эк выделяет в иноязычной коммуникативной компетенции такие компоненты, как лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, компетенция дискурса, стратегическая компетенция, социокультурная компетенция и социальная компетенция.

Отдельное внимание было уделено методике работы с лингвострановедческим текстом. Основными являются три этапа работы – дотекстовый, текстовый и послетекстовый, но специфика упражнений на этих этапах направлена именно на лингвострановедческий текст.

Также рассматривалась роль аудиовизуальных материалов и проектной деятельности в формировании межкультурной компетенции школьников. Можно сделать вывод, что именно эти средства являются наиболее успешными для формирования межкультурной компетенции.

ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ.

2.1 Задачи и условия проведения эксперимента

Эксперимент был проведен во время прохождения педагогической практики в первой учебной четверти 2017 года в МБОУ СОШ №33 города Озерска в 8 классах. Так как в данной школе иностранные языки изучаются углубленно, следовательно, формирование межкультурной компетенции учащихся является актуальным.

За время наблюдения за педагогическим процессом нами было отмечено, что учащиеся не в полной мере готовы к общению с представителями других культур, способны понимать и принимать культуру страны изучаемого языка.

Наш эксперимент состоял из трех составляющих:

- 1) констатирующий эксперимент,
- 2) формирующий эксперимент,
- 3) обобщающий эксперимент.

В рамках констатирующего эксперимента в двух группах одного класса, которые занимаются по одной программе, был выполнен предэкспериментальный срез, проверяющий уровень владения знаниями. Результаты теста определили две группы: контрольную и экспериментальную. В экспериментальной группе была проведена работа по совершенствованию навыков работы с текстом. При проведении формирующего эксперимента мы использовали упражнения различного уровня сложности в экспериментальной группе. В завершении нашей работы в двух группах был проведен постэкспериментальный тест.

В ходе работы нами были поставлены следующие цели:

1. Проанализировать уровень сформированности межкультурной компетенции учащихся – провести констатирующий эксперимент
2. Разработать и провести фрагменты уроков с использованием упражнений различного уровня сложности, способствующих повышению уровня сформированности межкультурной компетенции.
3. Провести обобщающий эксперимент, в котором проверить эффективность разработанного комплекса упражнений.

2.2 Ход констатирующего эксперимента

В учебную программу данной школы входит предмет «страноведение», на уроках которого предполагается приобщение современного ученика к мировой культуре, повышение его образовательного уровня, обучение свободному владению не только иностранными языками, но и иноязычной культурой.

Констатирующий эксперимент основывался на уже изученном учениками материале, а именно на тексте «Glastonbury Festival» из учебника «Starlight» для 8 класса.

Glastonbury Festival.

If you follow the signs for Worthy Dairy Farm in Pilton, Somerset, you'll find the place where a music festival was first held in 1970, over 40 years ago! Now Glastonbury Festival is one of the largest, most popular greenfield music and performing arts festivals in the world, raising thousands of pounds for charity and attracting 150,000 or more people to see over 700 live performances every year! The organizers of Glastonbury have always considered it to be a special, mystical place; it takes place on a weekend in June around the time of the summer solstice, in the Vale of Avalon, a part of southwest England famous for its legends, mythology, and spiritual traditions.

The organizers compare a visit to Glastonbury to a visit to a new country! First things first; you pitch your tent in a huge (usually very muddy) field, or you

rent a teepee. Then it's time to explore the huge, 900- acre site with nearly 20 different unique areas, each with their special attractions and loyal fans. Wander over to the Green Fields and you can get a massage and enjoy vegetarian food for free. Then there's Arcadia and its amazing fire shows, the Campo Pequeno, a huge amphitheatre with Mexican wrestling and Glasto's very own "La Tomatina", which is ... a huge tomato fight! Everywhere, there are food stands, performers, dance areas, and music performances. If in doubt, the organizers say, just wander around because Glastonbury is full of surprises.

The most familiar view at Glasto is the huge, steel Pyramid Stage where top musicians including U2, Shakira, Kylie Minogue, and The Arctic Monkeys have played. The festival organizers modelled it after the Great Pyramid of Giza in Egypt, choosing a pyramid shape to attract the energy of the sun and stars!

Glastonbury isn't just famous for music and mud! It's also about promoting green issues, humanitarianism, and freedom of expression, principles which the festival organizers have never left behind. Glastonbury supports many charities including WaterAid, Oxfam, and Greenpeace. Festival-goers are also encouraged to recycle and leave the site as tidy as possible, respecting the land and helping it to recover... until the next Glastonbury weekend!

- 1) Glastonbury is a festival dedicated to ...
 - a. Harvest
 - b. Arts and music
 - c. English mythology
- 2) What is the Vale of Avalon famous for?
 - a. Legends and mythology
 - b. Battle of Avalon
 - c. Rare plants
- 3) When was the festival first held?
 - a. 1870
 - b. 1970
 - c. 1780

- 4) The organizers of the festival raise money to...
 - a. Fund charity organizations
 - b. Fund live performances all over the world
 - c. Invest in science projects
- 5) Where is the festival held?
 - a. On the central square of Glastonbury town.
 - b. In the Vale of Avalon in England
 - c. In the Vale of Avalon in Scotland
- 6) What is “La Tomatina”?
 - a. Tomato fields near Glastonbury
 - b. A variety of tomatoes, grown in Glastonbury
 - c. Massive tomato fight
- 7) What is the place at Glasto, where lots of famous musicians performed?
 - a. Campo Pequeno amphitheatre
 - b. The Green Fields
 - c. The Pyramid Stage
- 8) What does Glastonbury promote?
 - a. Humanitarianism and freedom of expression
 - b. Healthy lifestyle
 - c. Traditional family values
- 9) What is the place of amazing fire shows in Glasto?
 - a. Campo Pequeno amphitheatre
 - b. Arcadia
 - c. The Pyramid Stage
- 10) What do organizers do to clean the site after the festival?
 - a. Hire lots of machinery to collect litter
 - b. Burn litter
 - c. Encourage visitors to recycle and tidy up after themselves

Исходя из количества вопросов, были выявлены критерии оценки:

Количество баллов	Оценка
10-9 баллов	«5»
8-7 баллов	«4»
6-5 баллов	«3»
4-0 баллов	«2»

Мы получили следующие результаты:

1 группа:

№	ФИ ученика	Оценка
1	Герасимова Ксения	5
2	Кустова Софья	4
3	Молоткова Лиза	3
4	Негрова Софья	2
5	Нестерова Станислава	4
6	Новгородцева Настя	5
7	Струбовщикова Варвара	3

Оценку «Отлично» получили 28,5% учеников (2 человека), оценку «хорошо» - 28,6% (2 человека), оценку «удовлетворительно» - 28,6% (2 человек), и оценку «неудовлетворительно» получили 14,2% (1 человек).

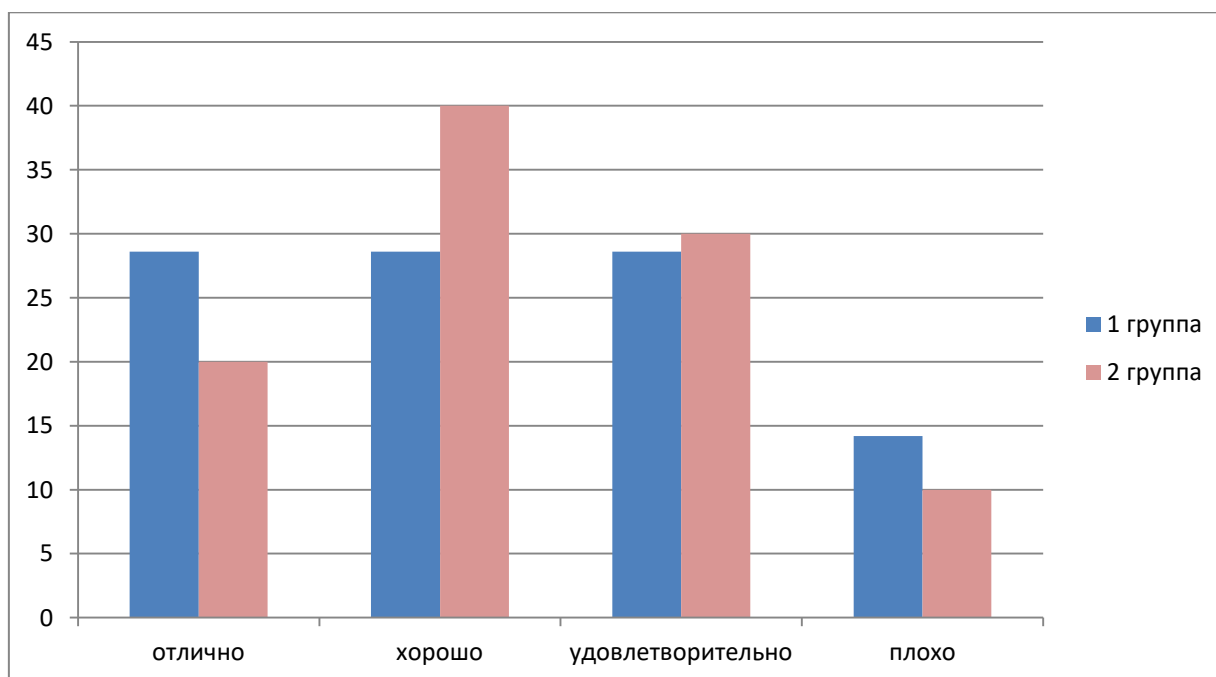
2 группа:

№	ФИ ученика	Оценка
1	Бородич Татьяна	3
2	Матушкина Ирина	4
3	Мякотин Сергей	5
4	Наказнюк Кирилл	2
5	Подгорбунских Лиза	4

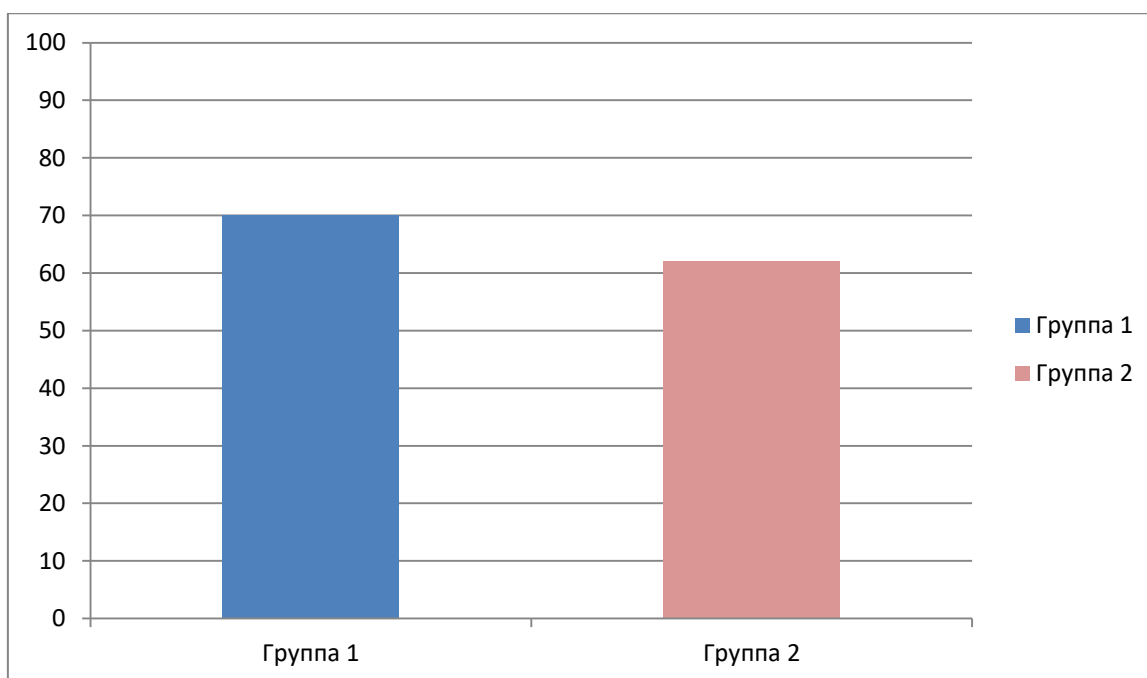
6	Помогаева Настя	2
7	Скрыпникова Кристина	3
8	Соломонов Матвей	5
9	Сумина Софья	4
10	Хакимова Дарья	3

Оценку «Отлично» получили 20% учащихся (2 человека), оценку «хорошо» - 40% учащихся (4 человека), оценку «удовлетворительно» - 30% (3 человека), и оценку «неудовлетворительно» получили остальные 10% (1 человек).

Далее мы сравнили результаты двух групп класса, которые показаны в следующей диаграмме:



Качество выполнения предэкспериментального теста:



Мы видим, что контрольная группа справилась лучше, чем экспериментальная, на 8%.

По условиям проведения эксперимента, контрольной считается группа, показавшая лучший результат теста, экспериментальная группа – группа, набравшая меньшее количество тестовых баллов. Следовательно, за контрольную группу мы возьмем 1 группу данного класса, а экспериментальной группой будет считаться 2 группа класса.

2.3 Описание формирующего эксперимента

Эксперимент проводился на основе текста “The Duke of Edinburgh’s Award”, взятого из учебника «Starlight» для 8 класса.

Сперва рассмотрим работу, проведенную по специальной методике с экспериментальной группой.

Задание 1. Данное задание является дотекстовым, на данном этапе идет работа с заголовком текста. Его задача заключается в пробуждении и стимулировании мотивации к работе с лингвострановедческим текстом, актуализации личного опыта учащихся. На этом этапе работа над текстом не связана с его содержанием.

The text is titled “The Duke of Edinburgh’s Award”. Can you guess who established this award? What other famous awards do you know? What are people awarded them for?

Такие вопросы направлены на активизацию имеющихся фоновых знаний учащихся, а также стимулируют языковой, речевой и социокультурный опыт.

Еще они позволяют подготовить учащихся к восприятию сложных в языковом отношении и важных по содержанию моментов текста.

Это упражнение направлено на развитие лингвистической компетенции учащихся, поскольку оно позволяет выражать свои собственные мысли при помощи средств другого языка.

Задание 2. Следующее упражнение также дотекстовое, то есть задание опережающего характера, целью снова является подготовка учащихся воспринимать сложные в языковом отношении и важные по содержанию моменты текста.

Look through the first paragraph and try to explain the main concept of the award.

Это задание позволяет выявить основную идею текста, чтобы подготовить учеников к восприятию более конкретной информации.

Данное упражнение позволяет развить социокультурную компетенцию учеников. Здесь речь идет о восприятии и принятии культурных ценностей другой страны учеником. Кроме того, развивается лингвистическая компетенция, которая способствует развитию навыка говорения, а также предполагает присутствие знаний о культуре и обычаях страны изучаемого языка.

The Duke of Edinburgh’s Award

The Duke of Edinburgh's Award (also called the D of E) is a very well-known and popular youth programme in the UK — that aims to help young people aged 14-24 reach their full potential! It gives young people the chance to develop

their character and their **life skills** as they take part in all kinds of exciting extracurricular activities. Started as a small all-boys programme in 1956 by the Duke of Edinburgh, today 275,000 young people from **different backgrounds** are working towards their D of E at any one time in the UK!

Participants can progress through three levels of the D of E, the bronze (challenging), the silver (more challenging) or the gold (extremely challenging and not for the faint-hearted). It's definitely not **easy to achieve** any of the awards. Competitors have to take part in activities in four areas: Volunteering, which could mean volunteering at an **animal rescue centre** or working in a **charity shop** for six months; Physical, which might be getting a certificate in parachuting or flamenco dancing; Skills, which could be doing a jewellery-making, **first aid** or cookery course; and Expedition, which could be planning a rowing trip down the Danube in Germany. All this can take anything from three months to three years! The best thing is - young people can pick exactly which activities they want to do in each category. Ultimately, it's all worth it and all the **gold awards** are presented by the Duke of Edinburgh himself at a royal palace. From beginning to end, it's great fun doing a D of E and employers, colleges and universities get excited if they see it on a person's CV.

The important thing though, is that, "You learn to love something, work hard, **be focused and disciplined** and then you will be ready for when the right opportunity comes your way," as opera superstar Katherine Jenkins said about completing her silver award.

Задание 3. Следующее упражнение – текстовое, оно взято из учебника. На наш взгляд, оно является эффективным для запоминания фраз текста. Целью задания являлось формирование языковых навыков и речевых умений.

Fill in: *different, pick, full, easy, charity, comes, skills, rescue, gold.*

- 1 potential
- 2 life
- 3background

- 4to achieve
- 5 animal.....centre
- 6shop
- 7an activity
- 8awards
- 9your way

При выполнении упражнения учащиеся прорабатывали текст, запоминали детали и данные выражения для дальнейшего их использования. Во время выполнения этого задания у учащихся развивается лингвистическая компетенция, поскольку это упражнение дает возможность увеличить количество средств для выражения мыслей.

Задание 4. Следующее задание также является текстовым. Его цель - развитие умений интерпретации текста.

Match the words in bold with the following definitions.

- a. Experience and abilities that one acquires in the course of life
- b. The thing that requires little effort
- c. Various life conditions and experience
- d. A place where something is sold to raise money for people in need
- e. The highest prize
- f. Providing medical help before the arrival of professionals
- g. To behave properly and put all your effort in something you want to achieve
- h. A place where homeless animals are being looked after

На данном этапе идет поиск дополнительной, уточняющей информации.

Здесь также развивается лингвистическая компетенция. Она помогает развить способность озвучивать и понимать разнообразные высказывания.

Задание 5. Это задание опять из второго этапа работы с текстом - текстового. Целью снова является развитие умений интерпретации текста и поиск уточняющей информации.

Find if the following statements are true or false.

- a. The Duke of Edinburgh's Award is aimed at elderly people.
- b. The award gives people an opportunity to develop their character and their life skills
- c. People from all over the world can get this award
- d. Participants can progress through three levels: bronze, silver and gold
- e. Participants have to take part in activities in three areas
- f. Participants should pick at least one activity in each area
- g. The gold awards are presented by the Queen at a Royal Palace
- h. Employers, colleges and universities would be happy to get an application from a participant of a D of E.

Вместе с умением интерпретировать текст учащиеся развивают коммуникативные умения чтения.

В этом упражнении идет развитие социолингвистической компетенции и лингвистической компетенции, которая снова предполагает, что ученик будет выражать свое мнение, основываясь на фразах из текста.

Задание 6. Следующее задание – послетекстовое. Оно является основным в перечне наших упражнений. Данное задание - проект, предполагающий самостоятельную работу учащихся. Оно направлено на развитие умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи на основе содержания лингвострановедческого текста.

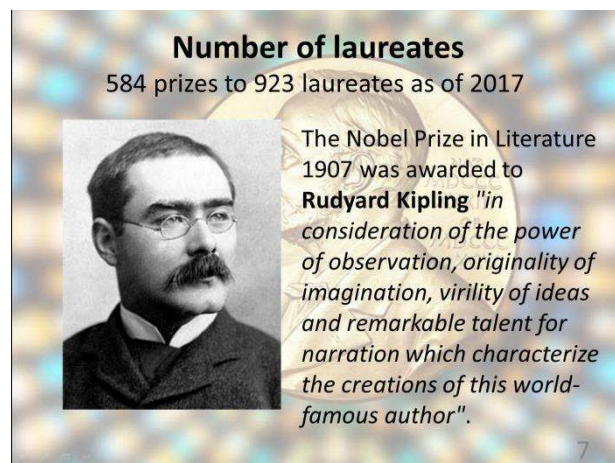
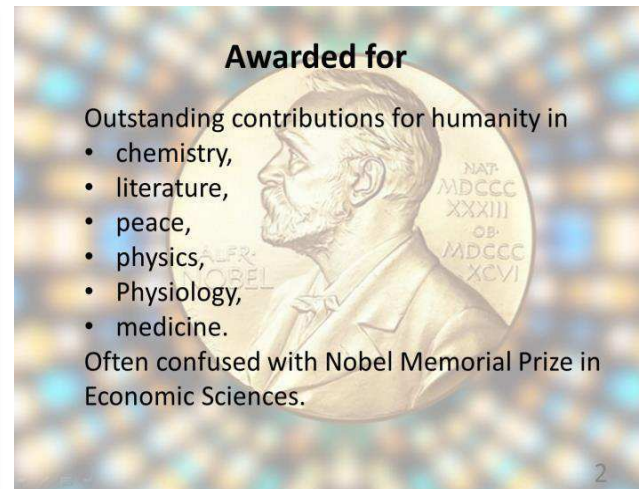
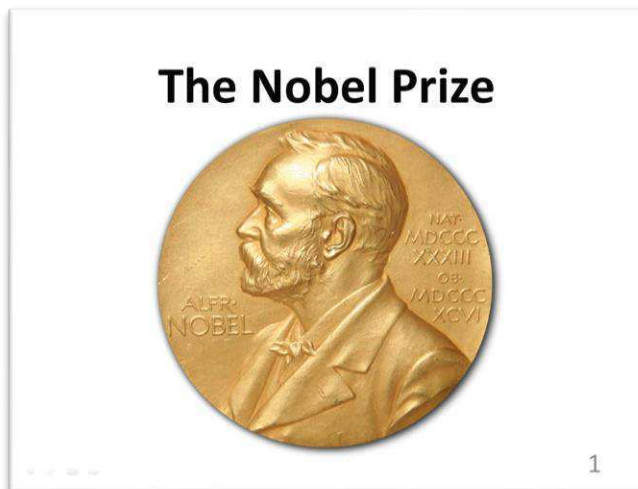
Find the information about an award that young people can obtain or a youth organization they can belong to in your country (e.g. what it is, how it started, what it involves, why someone should do it/take part in it.) Make a presentation about it and present it to the class.

Do it at home, divide into groups of 2 and choose any of these 5 awards:

- Pulitzer Prize
- The Oscar
- Emmy Award
- Grammy Award
- Golden Raspberry Award

For example, I am going to tell you about The Nobel Prize.

Ниже приведен отрывок из презентации.



Перед тем, как дать ученикам проектное задание, мы подготовили для них схему, в соответствии с которой они должны были выполнить работу. Туда входили следующие основные вопросы:

1. Как называется премия;
2. Кто ее учредил;

3. За что дается премия;
4. Кто первый получил премию;
5. Основные номинации;
6. Логотип или символ премии;
7. Интересные факты;
8. Самые известные лауреаты и т.д.

Это упражнение было направлено на то, чтобы дети научились использовать лингвострановедческий текст в качестве языковой, речевой, содержательной опоры, чтобы развить продуктивные коммуникативные умения в устной и письменной речи; развивать информационно-коммуникативные и когнитивные умения, связанные с умением систематизировать и обобщать полученную информацию.

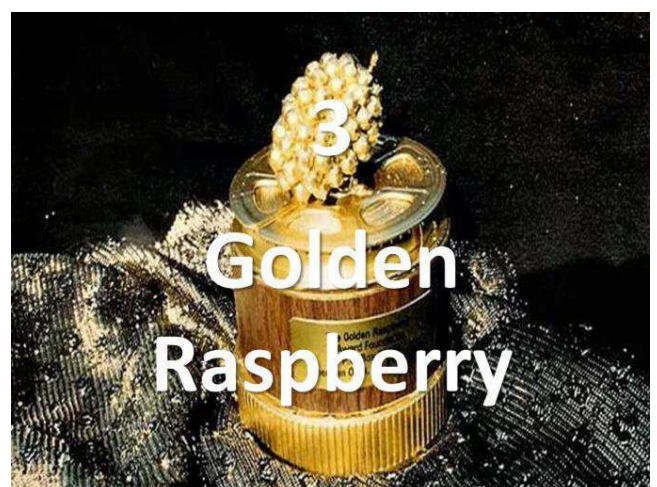
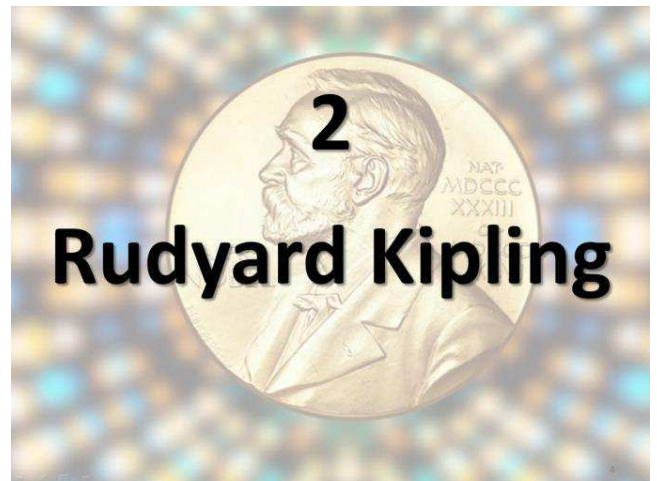
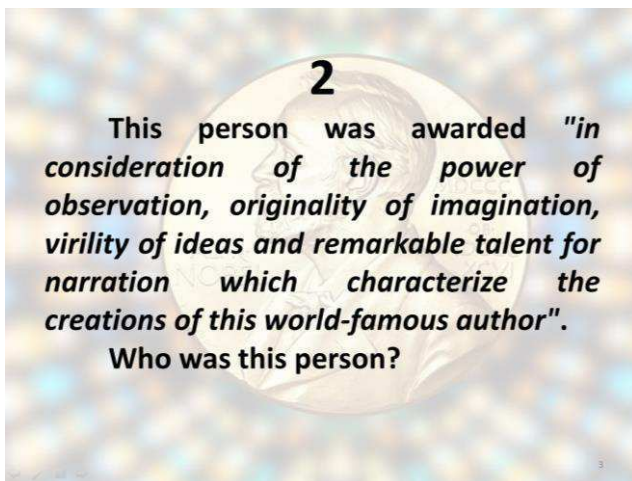
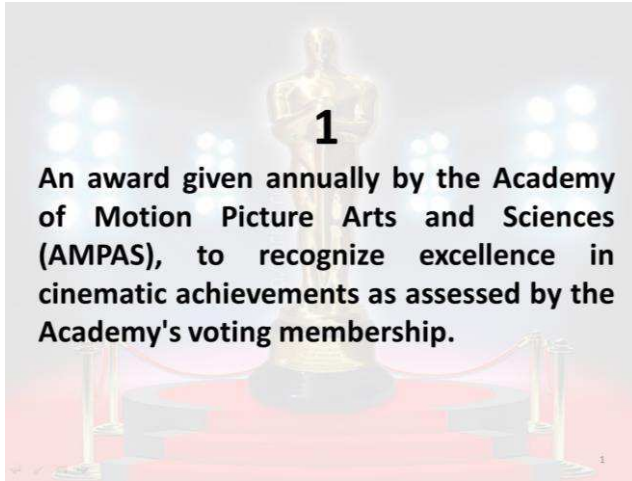
На данном этапе формируются компетенция дискурса и социальная компетенция.

Безусловно, было бы логично поставить точку на проекте, оставить его завершающим, поскольку это главное задание, на основе которого мы можем узнать, научились ли ученики выражать свои мысли в устной и письменной речи; научились ли они использовать лингвострановедческий текст как языковую, речевую, содержательную опору для того, чтобы развить продуктивные коммуникативные умения в устной и письменной речи.

Но все же мы решили, что необходимо добавить еще одно задание, в котором будет присутствовать соревновательный элемент. Такое задание будет мотивировать учеников воспринимать и запоминать информацию из проектов одноклассников. Поэтому следующее упражнение было направлено на проверку усвоения учениками информации, полученной в ходе прослушивания презентаций.

Задание 7. Now let's play! Look at the screen and answer the following questions.

Приведен отрывок из презентации-викторины:



Ниже представлены остальные вопросы данной викторины:

4. Name the date of the establishment of the Pulitzer Prize. (August 17, 1903)
5. What kind of bonus logo do you see on the screen? (Grammy Award)
6. An American award that recognizes excellence in the television industry. (Emmy Award)
7. The first winner of the Pulitzer Prize was Herbert Bayard Svoup. In what nomination? (Pulitzer Prize for Reporting)
8. How many areas were mentioned in Nobel's will? (5)
9. This award is considered as an anti-Oscar. (Golden Raspberry Award)
10. The Emmy statuette depicts a winged woman. What does she hold? (an atom)
11. What is the number of categories of Grammy Award? (78)
12. The Oscar was invented by head of this American film studio. Name this studio. (Metro-Goldwyn-Mayer)

За каждый правильный ответ присуждался 1 балл. Ученик, набравший наибольшее количество баллов, становился победителем.

Данное игровое задание выступало в качестве рефлексии – и учитель, и учащиеся смогли оценить уровень знаний, полученных в результате прослушивания презентаций.

Далее представлена работа, проведенная с контрольной группой.

Здесь была проведена работа над текстом по методике, так же заключающаяся в трех этапах – дотекстовом, текстовом и послетекстовом. Задания были взяты из учебника без изменений.

Задание 1. What do you know about the Duke of Edinburgh's Award? Read through to find out.

Задание 2. Read again and for gaps 1-6, choose the best answer A, B, C or D. Give reasons.

1	A reach B touch C meet D come	3	A competitors B contributors C players D participants	5	A presented B are to be presented C are presented D have presented
2	A action B part C play D risk	4	A all B every C each D many	6	A about completing B having completed C to complete D have completed

The Duke of Edinburgh's Award (also called the D of E) is a very well-known and popular youth programme in the UK — that aims to help young people aged 14-24 1) their full potential! It gives young people the chance to develop their character and their life skills as they take 2) in all kinds of exciting extracurricular activities. Started as a small all-boys programme in 1956 by the Duke of Edinburgh, today 275,000 young people from different backgrounds are working towards their D of E at any one time in the UK!

Participants can progress through three levels of the D of E, the bronze (challenging), the silver (more challenging) or the gold (extremely challenging and not for the faint-hearted). It's definitely not easy to achieve any of the awards. 3) have to take part in activities in four areas: Volunteering, which could mean volunteering at an animal rescue centre or working in a charity shop for six months; Physical, which might be getting a certificate in parachuting or flamenco dancing; Skills, which could be doing a jewellery-making, first aid or cookery course; and Expedition, which could be planning a rowing trip down the Danube in Germany. All this can take anything from three months to three years! The best thing is - young people can pick exactly which activities they want to do in 4) category. Ultimately, it's all worth it and all the gold awards 5) by the Duke of Edinburgh himself at a royal palace. From beginning to end, it's great fun doing a D of E and employers, colleges and universities get excited if they see it on a person's CV.

The important thing though, is that, “You learn to love something, work hard, be focused and disciplined and then you will be ready for when the right opportunity comes your way,” as opera superstar Katherine Jenkins said 6) her silver award.

Задание 3. Fill in: *different, pick, full, easy, charity, comes, skills, rescue, gold.*

- 1 potential
- 2 life
- 3background
- 4to achieve
- 5 animal.....centre
- 6shop
- 7an activity
- 8awards
- 9your way

Задание 4.

A) Listen and read. Explain the different types of this award.

B) How can this award help young people? In three minutes write a few sentences. Tell the class.

2.4 Обобщающий эксперимент и анализ опытно-экспериментальной работы

После отработки обеими группами материала был проведен контрольный тест по данному тексту, направленный на проверку усвоения материала учащимися как контрольной, так и экспериментальной группы.

1. The Duke of Edinburgh's Award (also called the D of E) is a very well-known and popular youth programme in
 - a) Russia
 - b) The UK
 - c) The USA

2. At what age can people take part in the programme?
 - a) 10-20
 - b) 14-24
 - c) 15-25
3. The programme started in 1956 by the Duke of Edinburgh as a
 - a) Small all-boys programme
 - b) Small all-girls programmy
 - c) A programme for all young people
4. Through which three levels can participants progress?
 - a) Level A, level B, level C
 - b) The first, the second, the third
 - c) The bronze, the silver, the gold
5. Competitors have to take part in activities in ... areas.
 - a) 5
 - b) 4
 - c) 3
6. One of the areas, where competitors can get the certificate in flamenco dancing.
 - a) Physical
 - b) Dancing
 - c) Artistic
7. How long can it take to get this award?
 - a) From one month to one year
 - b) Two years
 - c) From three months to three years
8. All the gold awards are presented by ...
 - a) the Duke of Edinburgh himself
 - b) a special commission
 - c) the queen of the UK

9. What employers, colleges and universities do when they see D of E on a person's CV?

- a) they are interested in these young people
- b) they are happy to take such applicant
- c) they don't care about this award

10. What should a person be to reach success according to Katherine Jenkins?

- a) talented
- b) lucky
- c) hard-working

Критерии оценки:

Количество баллов	Оценка
10-9 баллов	«5»
8-7 баллов	«4»
6-5 баллов	«3»
4-0 баллов	«2»

В результате после проверки теста были получены следующие результаты:

1 группа:

№	ФИ ученика	Оценка
1	Герасимова Ксения	5
2	Кустова Софья	5
3	Молоткова Лиза	4
4	Негрова Софья	3
5	Нестерова Станислава	4
6	Новгородцева Настя	5
7	Струбовщикова Варвара	4

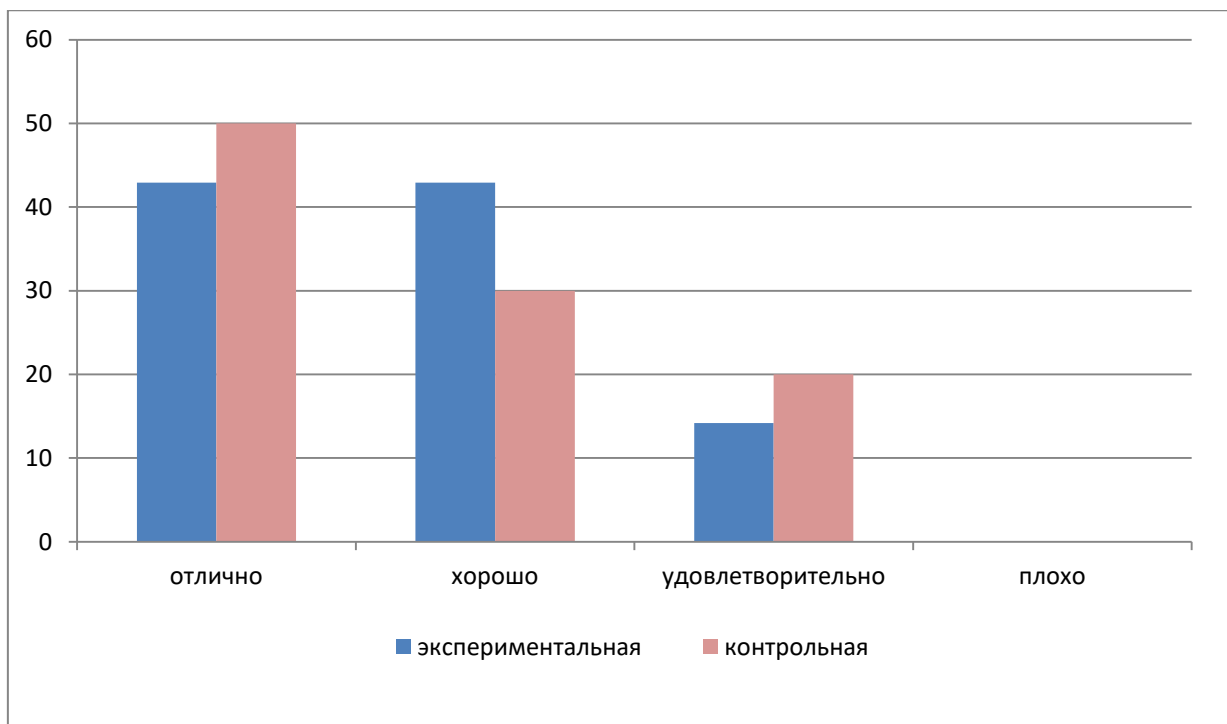
Оценку «отлично» получили 42,9% учащихся (3 человека), оценку «хорошо» - 42,9% (3 человека), оценку «удовлетворительно» - 14% (1 человек), оценок «неудовлетворительно» не было.

2 группа:

№	ФИ ученика	Оценка
1	Бородич Татьяна	4
2	Матушкина Ирина	5
3	Мякотин Сергей	5
4	Наказнюк Кирилл	3
5	Подгорбунских Лиза	4
6	Помогаева Настя	3
7	Скрыпникова Кристина	5
8	Соломонов Матвей	5
9	Сумина Софья	5
10	Хакимова Дарья	4

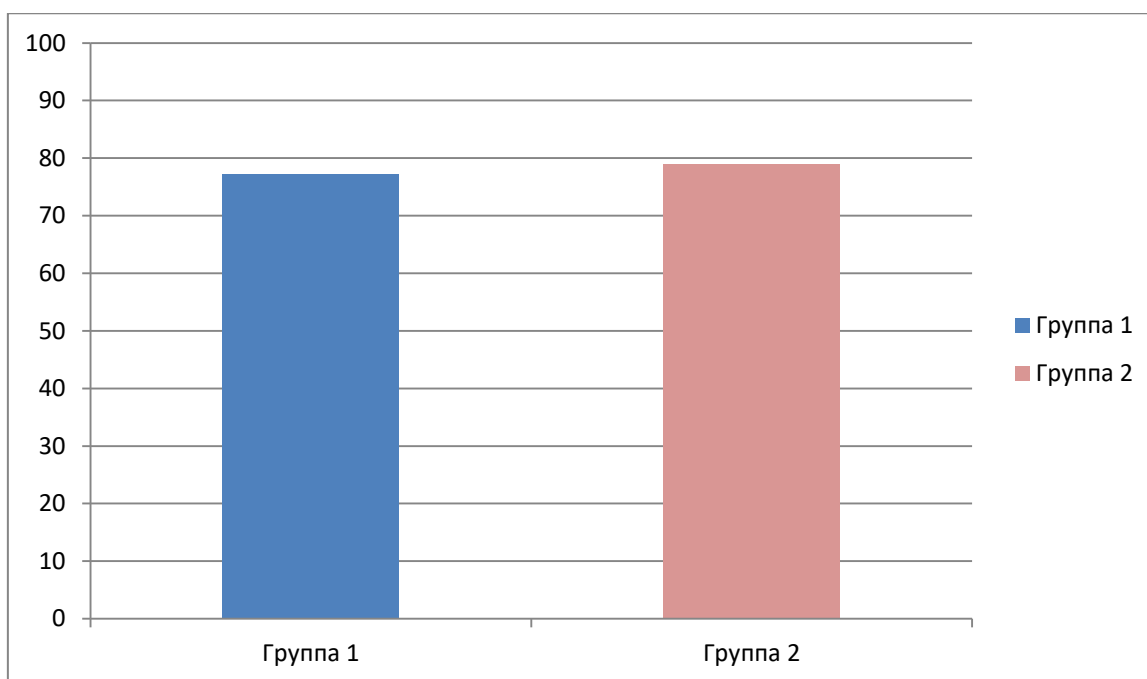
Оценку «отлично» получили 50% (5 человек), «хорошо» - 30% учащихся (3 человека), «удовлетворительно» - 20% (2 человека) и «неудовлетворительно» не получил никто.

Мы сравнили результаты контрольного теста 1 и 2 группы:



Заметно, что в обеих группах преобладают хорошие оценки.

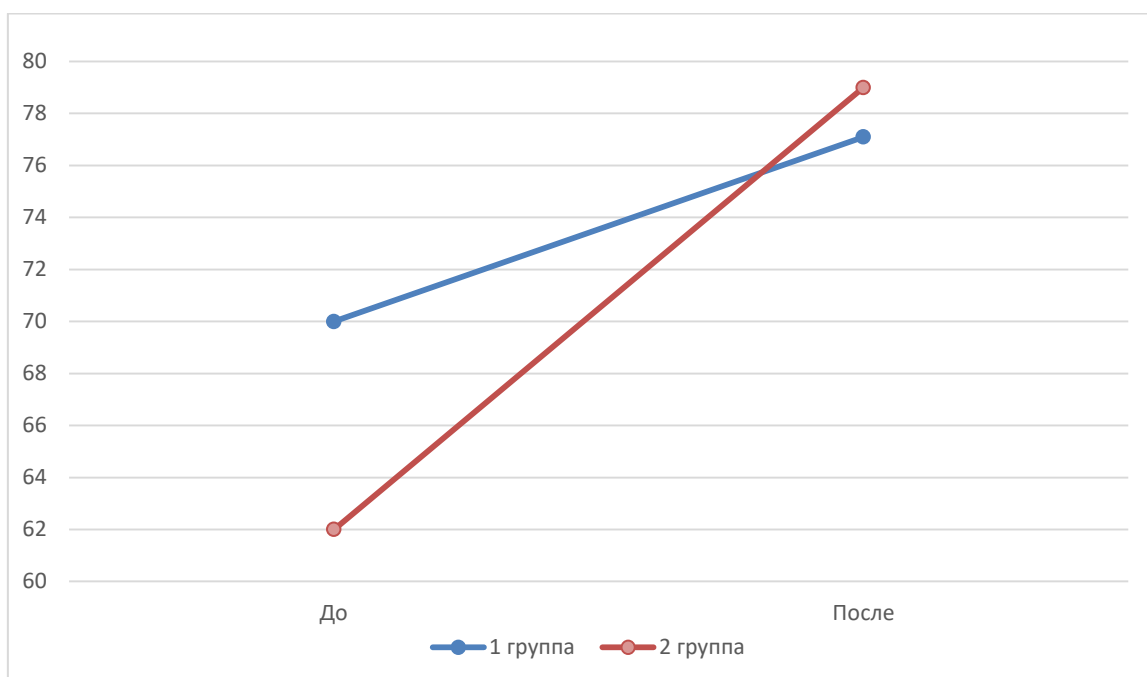
Качество выполнения постэкспериментального теста:



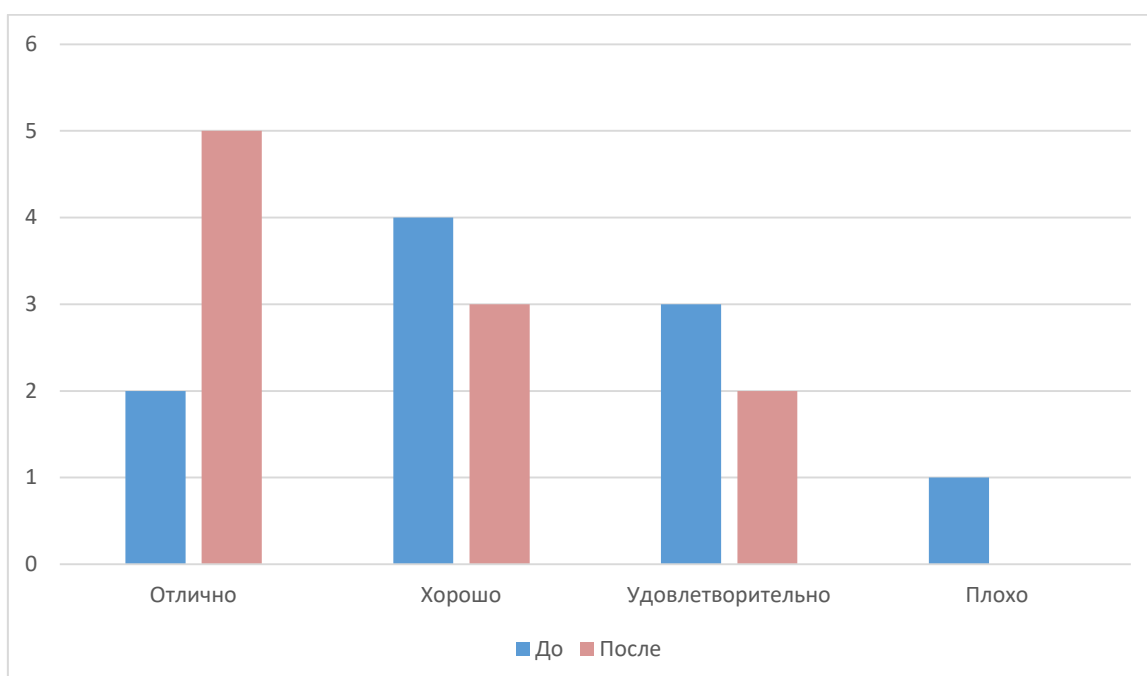
Мы можем увидеть, что сравнение качества постэкспериментального текста показывает, что экспериментальная группа справилась лучше, чем контрольная, на 1,9%.

Также мы видим, что контрольная группа показала рост 7,1%, в то время как качество выполнения в экспериментальной групп возросло на 17%.

Это отображено на следующем графике:



Чтобы выявить прогресс в экспериментальной группе, необходимо сравнить результаты до экспериментальной работы и после нее.



Этот график выявляет очевидный прогресс в успехах экспериментальной группы. Количество хороших оценок возросло, а плохих – уменьшилось.

Из этого следует, что описанный выше эксперимент подтвердил гипотезу о том, что процесс формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения будет протекать эффективнее при помощи широкого внедрения аудиовизуальных средств и проектной деятельности в традиционную методику работы с лингвострановедческим текстом.

Все поставленные задачи были выполнены, а цели достигнуты. Таким образом, эксперимент можно считать успешным.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Опытно-экспериментальная работа проводилась в МБОУ СОШ №33 города Озёрска. В эксперименте был задействован 8 класс.

Одной из целей исследования было проведение эксперимента, на основе анализов результатов которого был составлен и апробирован комплекс упражнений для улучшения формирования межкультурной компетенции учащихся в рамках обучения лингвострановедению.

В качестве контрольной группы выступала 1 группа класса, а 2 группа класса – в качестве экспериментальной. Мы выполнили цель данного исследования - разработали эффективную методику работы с текстом для формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения.

Обобщающий эксперимент показал, что качество знаний выросло как в экспериментальной, так и в контрольной группе, что говорит об эффективности традиционных приемов обучения, представленных в учебнике. В то же время сравнение показателей роста качества знаний указывает на то, что экспериментальная группа сделала больший прогресс, чем контрольная. Этот факт доказывает, что методика, которая была использована в ходе формирующего эксперимента, способствует более эффективному формированию межкультурной компетенции учеников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения данной ВКР были проанализированы имеющиеся знания учащихся. Опираясь на эти данные, была проведена проверка сформированности межкультурной компетенции учеников школы №33.

Проверка помогла выявить пробелы во владении определенными грамматическими навыками, что позволило построить учебный процесс на отработке тех грамматических явлений, которые представляют наибольшую трудность для учеников.

Кроме того, были изучены различные методы работы с лингвострановедческим текстом для формирования межкультурной компетенции учащихся. С учетом опыта авторитетных авторов был составлен комплекс упражнений, который использовался в ходе формирующего эксперимента.

По итогам экспериментальной работы был проведен контрольный срез, который выявил, что подобранный комплекс упражнений оказался эффективным средством для работы с лингвострановедческим текстом и формирования межкультурной компетенции учащихся. Классические методические приемы, примененные в контрольной группе, показали меньшую эффективность. Следовательно, подтвердилась гипотеза исследования, заключающаяся в том, что процесс формирования межкультурной компетенции учащихся при изучении лингвострановедения будет протекать эффективнее при помощи широкого внедрения аудиовизуальных средств и проектной деятельности в традиционную методику работы с лингвострановедческим текстом.

Таким образом, все задачи исследования можно считать выполненными, а цель достигнутой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Учебники, монографии, брошюры

1. Byram M. Cultural studies in foreign language education. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1989. - 165 p. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence.
2. Lipponen K. What Is Intercultural Communication Competence in the Context of the European Parliament?: Perceptions about the Required Intercultural Skills from the Perspective of Finnish Members of the European Parliament: a pro gradu thesis. Jyväskylä, Finland: The University of Jyväskylä, 2005. 136 p.
3. Spitzberg B.H., Cupac W.R. Interpersona communicatio competence. Beverly Hills, CA, 1984.
4. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In ders. (Ed.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Gottingen: Hogrefe, 337-424.
5. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. — Vol. I: Scope. — Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. — Strasbourg, 1986. - 65 p.
6. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. Vol. II: Levels. — Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. — Strasbourg, 1987.
7. Всесоюзный научный сборник “Вопросы применения ТСО в учебном процессе. М - 1986 г
8. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 127 с.
10. Глазман М. С. Научное творчество как диалог// Научное творчество. М., 1969.

11. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с <http://www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm>
12. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М.: 1980.
13. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005
14. Кулибина Н.В.Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного. Н. В. Кулибина. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н.В. Кулибина. М., 2012. С. 206-231.
15. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
16. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.
17. Максакова С.П., Мехеда О.Б. Лингвострановедение в обучении иностранному языку: приоритетная стратегия?// Иностранные языки в школе – 2011.- № 1 – С. 33-37
18. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. — М.: КИОРУС, 2014
19. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях/ В. В. Сафонова.– М.,2004.–93с.
20. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004.– С. 13-44
21. Сафонова В.В. Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – С. 99.
22. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1997.

23. Тер-Минасова С.Г., Язык и межкультурная коммуникация, Москва-2000-№1-259с.

24. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

25. Фомина М.В., Михайлова Е.А., Ядав Ш.Р. Социолингвистический подход к обучению иностранных студентов на двуязычной основе// Вопросы дополнительного профессионального образования педагога.-2017.-1 (7)

26. Черняк Н.В. Классификация моделей межкультурной компетенции/Н.В. Черняк//Альманах современной науки и образования.-с.119

27. Щукин А.Н.. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. 2006

Электронные ресурсы

28. Кнапп К. Intercultural Communication in EEFSE. Режим доступа: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved March 27, 2004. Загл. с экрана.

Периодические издания

29. Воробьев, Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка [Текст] / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30-35.

30. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению и межкультурная коммуникация // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2003. № 3. С. 138-149.

31. Коляникова, Е.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников / Е.В. Коляникова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4(52). Т.2. – С. 110-113 (0,4 п.л.).

32. Павлова О.В. Методические аспекты формирования навыков и умений иноязычного чтения как коммуникативной деятельности//Вестник московского государственного областного университета-2013-3

33. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников// Иностранные языки в школе -2007- № 2 – С. 2-10