



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ДМИТРОВИЧ ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
80,24 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Дмитрович В.А.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Болина М.В.

Быстрой

Челябинск
2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	11
1.1. Проблема формирования межкультурной компетенции в теории и практике педагогического образования.....	11
1.2. Принципы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	28
1.3. Система формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	38
1.4. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	46
Выводы по главе 1.....	63
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	65
2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	65
2.2. Реализация опытно-экспериментальной системы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	68
2.3. Анализ, оценка и интерпретация экспериментальных результатов по формированию формированию межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.....	87
Выводы по главе 2.....	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
Список использованных источников.....	95
Приложения.....	108

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Интеграция России в мировое экономическое, культурное и прежде всего образовательное сообщество требует от современных специалистов любого профиля готовности к межкультурному взаимодействию с представителями иноязычной культуры.

Сегодня для успешного выполнения профессиональных обязанностей недостаточно быть просто компетентным в своей профессиональной области. Для успешного решения поставленных задач необходимо еще и владение иностранными языками. Реализация этой задачи отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования и профессиональном стандарте. Важность способности к межкультурному взаимодействию актуализируется и в связи с присоединением России к молодежному движению WorldSkills («Молодые профессионалы»), международное значение которого акцентируется на государственном уровне. Эти знания помогут следить за новыми тенденциями, быть в курсе современных мировых разработок, помимо всего прочего, участвовать в международных конференциях, налаживать дружеские и, прежде всего, профессиональные связи, работать в интернациональном коллективе. В этой связи возрастает актуальность профессионально-ориентированного языкового образования студентов.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов в условиях усиления роли международного сотрудничества и экономической интеграции в развитии стран; потребностью определения стратегии и разработки системы формирования межкультурной компетенции, способствующей коммуникации между представителями современных сложных культур. Для полноценного межкультурного общения и достижения взаимопонимания специалист

должен обладать сформированной иноязычной межкультурной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации, под которой мы понимаем:

- совокупность знаний о родной и иноязычных культурах;
- умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику;
- применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях иноязычного речевого контакта;
- умение добиваться успеха в условиях профессиональной межкультурной коммуникации.

Объект исследования – процесс обучение английскому языку.

Предмет исследования – формирование межкультурной компетенции.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке системы формирования межкультурной компетенции и педагогических условий ее эффективной реализации.

В основу исследования положена **гипотеза**: процесс формирования межкультурной компетенции будет более эффективным, если:

1) обучение будет осуществляться в соответствии с системой, разработанной на основе системно-деятельностного, компетентностного, лингвокультурологического подходов, состоящей из целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков;

2) будет определен комплекс педагогических условий эффективной реализации системы, включающий:

- активизацию мотивации студентов к изучению иностранной культуры;

– реализацию в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера;

– педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования поставлены следующие **задачи**:

1) изучить психолого-педагогическую, методическую и научную литературу по проблеме исследования;

2) проанализировать современное состояние проблемы формирования межкультурной компетенции;

3) рассмотреть различные подходы к определению понятия «межкультурная компетенция», критериальному и уровневому составу данной компетенции;

4) теоретически обосновать систему формирования межкультурной компетенции;

5) выявить и обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию системы;

6) проверить эффективность системы и педагогических условий в рамках экспериментальной работы.

Ряд исследователей рассматривают проблему в целом или применительно к подготовке специалистов разных специальностей. И.В. Драгомирецкий, Р.Г. Зайцева, Е.А. Нужная, Е.В. Цибульская обращаются к вопросам обучения английскому языку студентов судоводительских факультетов, О.А. Артемьева, Т.Н. Астафурова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова исследуют проблему межкультурной коммуникации в контексте языкового образования. М.М. Бахтина, М.Р. Ванягину, Е.М. Верещагина, Н.Г. Гальскову, В.Г. Костомарова, Г. Нойнер, В.П. Фурманову, А.Е. Чикуну интересуют социокультурная компетенция и диалог культур. Исследования

И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.А. Мильруд, К.А. Митрофановой, Т.С. Серовой посвящены профессионально направленному подходу к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. Дидактический аспект активизации внеаудиторной работы в частных методиках изучают М.Э. Андреева, В.Г. Звонарева, Н.В. Савин, С.Н. Савина, В.И. Шепелева, В.А. Шерстеникина.

Исследование научной, методической, учебной литературы, а также анализ диссертационных работ на эту тему позволил обозначить следующие противоречия:

– на социально-педагогическом уровне – между возросшей потребностью общества в выпускниках, готовых к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях глобализации по решению реальных проблем межкультурной коммуникации, и существующей практикой профессиональной подготовки студентов;

– на научно-педагогическом уровне – между дидактическими возможностями внеаудиторной работы при обучении английскому языку и недостаточной разработанностью ее методического обеспечения для развития иноязычной межкультурной компетенции студентов;

– на научно-методическом уровне – между существующими методиками развития межкультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации и отсутствием соответствующих методик для студентов разных специальностей.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в рамках работы над диссертацией использовались следующие **методы**: теоретический анализ и обобщение научной литературы, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент и анализ полученных результатов.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2020 по 2022 гг. в условиях образовательного процесса. В педагогическом эксперименте приняли

участие 28 студентов ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум» специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей».

На первом этапе (2020 г) определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, разработан понятийный аппарат, изучено состояние проблемы формирования межкультурной компетенции, проведен анализ государственных образовательных стандартов и диссертационных исследований, выявлены критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, проведены подготовительный и констатирующий этапы эксперимента.

На втором этапе (2020-2021 гг.) разработана авторская система формирования межкультурной компетенции, выявлены педагогически условия ее эффективного функционирования и проведен формирующий этап эксперимента, в рамках которого разработана и реализована система и педагогические условия межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) проведен итоговый этап эксперимента, обработаны результаты апробации разработанной системы, сформулированы выводы, оформлен текст диссертационного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Межкультурная компетенция студентов представляет собой интегративную характеристику, включающую комплекс межкультурных знаний, умений и значимых личностных качеств, которые отражает готовность студента к межкультурному общению, основанному на общечеловеческих ценностях, и обеспечивает продуктивное межкультурное взаимодействие.
2. Процесс формирования межкультурной компетенции студентов требует таких теоретико-методологических подходов, которые обеспечат организационную комплексность его осуществления. Сочетание

системного, деятельностного и компетентностного подходов позволяет эффективно решить данную задачу.

3. Система формирования межкультурной компетенции студентов, которая включает мотивационный, содержательно-деятельностный, эвристический и оценочно-результативный компоненты, детерминируется интеграцией факторов образовательного пространства.
4. Педагогическими условиями эффективного функционирования системы формирования межкультурной компетенции студентов являются:

- активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- применение интерактивных методов обучения с целью формирования межкультурной компетенции;
- педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции у студентов.

Научная новизна исследования:

- определены методологические подходы к решению проблемы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка;
- разработана система формирования межкультурной компетентности в процессе изучения английского языка;
- выявлены педагогические условия, способствующие эффективности реализации системы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

Теоретическая значимость исследования определяется следующим: проведено историографическое исследование и проанализировано современное состояние исследуемой проблемы, что способствует систематизации данных о степени ее разработанности в настоящее время;

- выявлены уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык: низкий, средний, высокий;

- выявлены критерии межкультурной компетенции студентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, что позволяет проследивать процесс личностной трансформации и определяет стратегию построения системы.

Практическая значимость заключается в следующем:

- изучена теоретическая база формирования межкультурной компетенции студентов;

- внедрен комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное функционирование модели формирования межкультурной компетенции студентов;

- определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции;

- разработаны и внедрены в учебный процесс интерактивные задания, способствующих формированию межкультурной компетенции, которые в дальнейшем могут быть использованы в практике подготовки студентов.

Обоснованность и достоверность основных теоретических положений и практических выводов исследования обеспечиваются теоретическими и методологическими позициями с опорой на анализ современных достижений педагогической науки, системным подходом к исследованию, адекватным его целям и задачам, логикой научного исследования, репрезентативностью результатов опытно-экспериментальной работы, количественным и качественным ее анализом, подтверждением гипотезы исследования результатами анализа.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе опытной проверки системы формирования межкультурной компетенции на базе ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум» в

2020 - 2022 гг. у студентов специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей». А также посредством участия в международных научно-практических конференциях с дальнейшей публикацией научных статей по проблеме исследования: «Формирование межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка» (Волгоград, 2021 г.), «Педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка» (Иваново, 2022 г.) и «Исследование понятия межкультурная компетенция» (Анапа, 2022 г.).

Структура диссертации. Данная работа состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, библиографического списка и приложений. В первой главе представлены анализ проблемы формирования межкультурной компетенции в исторической ретроспективе, теоретическая база формирования межкультурной компетенции, а также критерии и уровни ее сформированности. Во второй главе содержится описание опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурной компетенции. В «Приложениях» представлены тестирование и анкетирование, на выявление уровня сформированности мотивационного, деятельностного и когнитивного критериев межкультурной компетенции, а так же комплекс упражнений на совершенствование уровня сформированности межкультурной компетенции.

Текст исследования изложен на 124 страницах, и содержит 12 таблиц, 11 рисунков, 8 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1 Проблема формирования межкультурной компетенции в теории и практике педагогического образования.

Цель данного параграфа - раскрыть сущностные характеристики понятий «культура», «язык», «формирование», «компетенция»; проанализировать определения и содержание «межкультурной компетенции»; раскрыть состояние разработанности проблемы формирования межкультурной компетенции в философской и психолого-педагогической литературе.

Базовые и комплексные понятия нашего исследования представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка

Перейдем к рассмотрению каждого элемента понятийного аппарата, обратившись в первую очередь к понятию **культура**.

Понятие **культура** относится к одному из фундаментальных. Несмотря на большое количество определений данного понятия, ученые до сих пор не пришли к единой точке зрения, в частности, из-за отсутствия единого подхода к объему понятия культуры.

Для нашего исследования наиболее близким является определение Сепира, согласно которому культура может быть кратко определена «...как

цивилизация, взятая в той мере, в какой она воплощает в себе национальный дух» [83, с. 117].

Диалог культур является объектом для междисциплинарных научных изысканий, так как язык является не только источником получения информации при взаимодействии различных культур, но и способствует взаимопониманию и взаимоуважению, обогащает культуру каждого народа.

В создание педагогической базы, как утверждает В.Н. Комиссаров, немаловажный вклад вносит социокультура, изучающая различные аспекты проблемы «язык и общество». С одной стороны, язык рассматривается как единое социально-культурное образование, отражающее особенности определенного этноса как носителя определенной культуры, выделяющей его среди других культур. С другой стороны, изучаются различные виды вариативности в языке, связанные с неоднородностью и многогранностью общественной жизни, существованием социальных, профессиональных и многих других различий между людьми в рамках одной и той же культуры [43].

Понятию **язык** и его взаимоотношений с культурой посвящено много работ. Согласно концепции К. Леви-Строса, язык может рассматриваться как продукт, часть и условие культуры: «именно с помощью языка индивид обретает культуру своей группы» [116, с. 38]. Р.О. Шор утверждает, что язык - культурное орудие, созданное и передаваемое общиной, коллективом. Избрание индивидом того или иного языка, усвоение им тех или иных форм речи определяется исключительно тем обществом, тем этническим или социальным коллективом, культурно-историческим единством, членом которого он является. Таким образом, Р. О. Шор определяет язык как социальную форму передачи мысли [103]. А.Н. Уайтхед утверждает: «Человеческая цивилизация есть продукт языка, а язык есть продукт развивающейся цивилизации». То есть о достижениях цивилизации прошлых эпох человек может узнать лишь посредством языка [93].

В лингвокультурологии широко распространено понимание языка, сформулированное П.М. Бицилли: «Язык в отношении своего строения, своей лексики есть одна из важнейших сторон культуры, быть может, самая важная» [15, с. 28].

О.С. Ахманова определяет язык как «одну из самобытных семиологических систем, являющихся важнейшим средством общения членов данного человеческого коллектива, для которых эта система оказывается также средством развития мышления, передачи от поколения к поколению культурно-исторических традиций и т. п.» [7, с. 29].

Э. Сепир считал язык орудием, средством общения и выражения мысли: «Язык является коммуникативным процессом в чистом виде в каждом известном нам обществе». Он так же не отрицал влияние мышления на язык. Б. Уорф, развивая мысль Э. Сепира, утверждал, что мыслительная деятельность человека обусловлена грамматическими моделями его собственного языка: человек мыслит в рамках определенного языка – английского, санскрита, китайского или любого другого. Э. Сепир выдвинул важное методологическое положение, раскрывающее единство и специфику культуры и языка: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают. Само собой разумеется, что содержание языка неразрывно связано с культурой» [83, с. 65]. В этой связи язык выступает в качестве реализованной «внутренней формы» выражения культуры как внеязыкового содержания предметно-понятийного характера, а культура - как процесс освоения человеком действительности и как фактор, воздействующий на развитие человеческого общества, что оказывается под непосредственным влиянием языка. В этом состоит суть известной «теории лингвистической относительности» Э. Сепира - Б. Уорфа, согласно которой, во-первых, язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа; во-вторых, способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты [83].

М.А. Царева в монографии «Межкультурная коммуникация и диалог культур» обращается к номиналистской и релятивистской точкам зрения в изучении вопроса о различном видении мира представителей различных языковых картин. Согласно номиналистскому подходу, восприятие человеком окружающего мира осуществляется без помощи языка, на котором он говорит. Язык является просто внешней «формой мысли». Разные языки не означают, что у людей разные перцептуальные миры, а мыслительные процессы различаются. Релятивистский подход предполагает, что язык, на котором говорят, особенно структура этого языка, определяет особенности мышления, восприятие реальности, структурные образцы культуры, стереотипы поведения и т. д. То есть формирование мыслей является частью того или иного языка и различается в различных культурах, причем иногда весьма существенно, так же как и грамматический строй языков. Согласно данному подходу, язык имеет влияние на культуру, а культура оказывает влияние на выражение понятий и категорий в языке [101].

Таким образом, можно сделать вывод, что язык является многогранным и уникальным феноменом культуры. Язык и культура оказываются соотносительными и неразрывно связанными. Более того, язык и культура находятся в отношениях двунаправленных векторов, язык не может существовать вне культуры, а культура без языка. Неоднозначность понимания отношений языка и культуры свидетельствует о сложности данной проблемы, что подтверждает ее актуальность на протяжении нескольких сотен лет. Изучение взаимоотношений языка и культуры в науке осуществляется в рамках различных подходов и теорий. Они показали, что язык воплощает своеобразие народа, национальное видение мира, является базисом его культуры.

Под **иностранным языком** понимается язык, «...который изучается вне условий его естественного бытования, то есть в учебном процессе, и

который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации» [83].

Политические, социальные и экономические преобразования, происходящие в последнее время в нашей стране, привели к значительным изменениям в сфере образования. Выпускник профессионального учреждения должен обладать такими знаниями, которые позволят ему создать целостную картину мира, такими навыками и умениями, которые помогут осуществлять различные виды деятельности – учебную, исследовательскую, трудовую и т.п. Особенностью современной профессиональной деятельности, по мнению С.Е. Каплиной, становится актуализация языковой подготовки: практическое владение иностранным языком, в частности английским, способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста, а также предполагает умение осуществлять ознакомление с новыми технологиями и тенденциями в сфере своей будущей профессии, ведение диалога с иноязычными коллегами и т.п.

Более того, выпускник должен обладать ценностными ориентациями, критическим мышлением, творческим потенциалом, уметь использовать современные информационно-коммуникационные технологии, быть готовым к межличностному и межкультурному общению на разных уровнях и в разных ситуациях. Вопросы, возникающие в процессе обучения иностранному языку, приобрели новые приоритеты, т.к. владение иностранным языком является одним из условий успешной демонстрации уровня подготовки по специальности в рамках чемпионата профессионального мастерства WorldSkills, а значит и востребованности выпускника на рынке труда.

Для осуществления успешного межкультурного общения языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией, которая, по определению Г.В. Елизаровой, является «компетенцией особой природы, основанной на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение

посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [32].

Обращаясь к вопросу формирования межкультурной компетенции, необходимо, прежде всего, определить, что понимается под **компетенцией** вообще.

Компетенция в качестве отдельного термина означает осведомленность и опыт индивидуума в определенном вопросе или кругу вопросов и охватывает универсальные и узко специфические предметные сферы.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что наиболее ёмко понятие **компетенции** сформулировано С.Е. Шишовым и И.Г. Агаповым. В рамках представлений этих учёных компетенция рассматривается как «общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретаемые благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на её успешное включение в трудовую деятельность» [102, с. 60].

В этой связи компетенция предполагает некоторое отчужденное, наперёд заданное требование к образовательной (включая профессиональную) подготовке, а на уровне компетентности данные качества (знания, умения, опыт, установка, ценности, склонности) выступают как внутренние, сокрытые, потенциальные ресурсы [114].

Таким образом, компетенция представляет собой общую способность и подготовленность к деятельности. В противоположность ей, компетентность предполагает уже состоявшееся личностное качество (характеристику).

В контексте своего исследования мы будем определять понятие компетенции как полноту взаимосвязанных качеств индивида по отношению к узкому кругу деятельности, интересов и процессов и

необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Переходя к термину **формирование**, хотелось бы подчеркнуть, что оно является одной из ведущих научных категорий педагогики и рассматривается в литературе как итоговая оценка развития человека.

В педагогической литературе понятие **формирование** трактуется как использование конкретных методов, средств, способов и приемов воздействия на личность обучающегося, главной целью которого является создание у него определенной ценностной системы, знаний, умений, навыков, склада памяти и мышления [37].

Вслед за В.Г. Крысько мы полагаем, что **формирование** – это личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях [46].

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения ключевого понятия **межкультурная компетенция**.

В.В. Громова определяет межкультурную компетенцию как «способность личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации» [24].

Мы согласны с мнением А.Ю. Муратова, определяющим межкультурную компетенцию как «сложное личностное образование, включающее знания, умения и качества личности, эффективно формирующиеся в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры» [56].

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция Г.В. Елизаровой. В своей работе «Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению» Г.В. Елизарова определяет межкультурную компетенцию как особую компетенцию, которая основана на знаниях и умениях, а также на способности позитивного результата общения коммуникантов. Данная компетенция

присуща только посреднику культур, не представляющему ничьих интересов – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного [33].

Проблему формирования межкультурной компетенции рассматривали отечественные ученые Т.Н. Астафурова, Е.Е. Боровкова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Е.И. Пассов, А.П. Садохин, И.И. Халеева и другие.

Российский педагог Т.Н. Астафурова в своих работах говорит о возросшей потребности общества в специалистах, успешно владеющих иностранным языком. Культурологические и лингвосоциопсихологические знания об иноязычном обществе, с ее слов, создают широкий контекст межкультурного общения, формируют готовность к эффективному межкультурному деловому общению [6].

Е.Е. Боровкова акцентирует внимание на перестройке среднего профессионального образования, в рамках которой должна происходить интеграция личности в систему мировых культур через уважение традиций и обычаев своего и других народов, через стремление найти взаимопонимание с людьми любой национальности [18].

Изучением различных аспектов вышеуказанной компетенции занимались зарубежные ученые (P.S. Adler, M. J. Bennet, Knapp-Potthoff A C. и др.).

Американский ученый-культуролог М. Беннет, описывая модель освоения чужой культуры, делает акцент на толковании и чувственном восприятии культурных различий, выделяя, тем самым, в межкультурной компетенции знания межкультурной разницы [107].

А.Г. Асмолов, Е.С. Кубрякова, С.Г. Тер-Минасова весомый вклад привнесли в разработку вопроса взаимосвязи и взаимовлияния коммуникации, компетенции и толерантности. Так, работы А.Г. Асмолова посвящены проблеме формирования толерантных отношений и толерантного сознания [5]. Е.С. Кубрякова уделяет большое внимание

психологическим и социокультурным особенностям личности, способствующим преодолению барьеров в межкультурной коммуникации [47]. Советский и российский лингвист С.Г. Тер-Минасова считает важным тщательное и глубокое соизучения языка и мира носителей иностранного языка, образа жизни, культуры, менталитета, т.к. реальное общение определяется знанием культурной и социальной жизни говорящих на ином языке [91].

В авторских методиках и учебниках П.Б. Гурвич, Т.М. Дридзе, Г.В. Елизаровой, В.В. Ощепковой, В.В. Сафоновой, Г.Д. Томахина, В.П. Фурмановой, носящих прикладной характер, представлены практикумы и тренинги, которые направлены на организацию эффективной коммуникации посредством формирования практических навыков и умений.

В научной концепции Т.М. Дридзе описан метод интернационального анализа процессов общения, пути достижения взаимопонимания между людьми, способы создания диалогического пространства между коммуникантами [30].

Г.В. Елизарова в своем диссертационном исследовании на основе многолетнего опыта зарубежных методистов и лингвистов создала систему интегрированных заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции и учитывающих особенности феномена культуры и межкультурного общения [33].

Методика формирования межкультурной компетенции в исследованиях доктора педагогических наук В.П. Фурмановой предлагает овладение фоновыми знаниями и поэтапное ознакомление с изучаемым материалом [95].

Педагоги П.Б. Гурвич, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин являются авторами учебников, справочников, сборников, по английскому языку с практическими заданиями по всем аспектам языка и по всем видам речевой деятельности, способствующими достижению основной цели в обучении

иностранному языку - развитию иноязычной коммуникативной компетенции [26; 82; 95].

Сущность межкультурной компетенции рассматривалась в различных подходах: лингвистическом, когнитивном, бихевиористическом, функциональном и др.

Английский исследователь М. Бирам в структуре межкультурной компетенции выделяет пять компонентов: знания, отношения, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия, критическое осознание культуры или политическое образование и рассматривает формирование исследуемого феномена посредством усвоения максимального объема информации и адекватного восприятия иной культуры [108].

Подробнее стоит остановиться на модели М. Байрама. По его мнению, среди важнейших компонентов межкультурной компетенции можно выделить следующие:

- самоосознание, а также информированность в отношении иной культуры;
- коммуникация с учетом культурных различий;
- способность к освоению культурных знаний;
- умение интерпретировать документы, факты, события и любые другие
- культурные артефакты, в том числе понимание ценностей и норм,
- актуальных в конкретной ситуации взаимодействия;
- высокий уровень социальной ответственности;
- налаживание взаимоотношений и установление партнерства с представителями различных сообществ;
- осмысление накопленного опыта [108].

Личность, обладающая межкультурной компетенцией, согласно определению М. Бирама, способна не только познать взаимоотношения между представителями разных культур, но и интерпретировать их в рамках родной и чужой культур, быть своеобразным посредником между этими культурами, критически оценивать их [108].

В данном определении межкультурной компетенции не учтено знание иностранного языка, которое на наш взгляд, имеет неоспоримое значение для понимания своеобразия культуры страны изучаемого языка и особенностей образа мышления представителя другой культуры.

Главным достоинством другого определения межкультурной компетенции (К. Кнапп, Е. Филлипс) следует отметить взаимосвязь двух компонентов межкультурной компетенции - осведомленность о ценностях родной культуры и культуры изучаемого языка, а также взаимозависимость образа мыслей, поведения и особенностей мышления, присущих той или иной культуре. С их точки зрения, изучение иностранного языка и страноведения в отрыве от изучения мировоззрения «подобно взгляду на мир одним глазом» (Е. Филлипс), особое внимание в процессе изучения иностранного языка необходимо уделять формированию положительного отношения к системе культурных ценностей [114; 117].

Таким образом, многие западные ученые делают акцент на такие качества личности, обладающей межкультурной компетенцией, как: проявление уважения к личности; положительная, лишённая предубеждений оценка другого человека и реакция на его поведение; умение принять точку зрения собеседника и оценить происходящие события с его позиции; толерантное отношение к неожиданно возникшим событиям; способность эффективно справиться, не показывая своего замешательства, с новой или неопределённой ситуацией.

Известные специалисты в области методики иностранного языка Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют межкультурную компетенцию как умение сопоставлять родную культуру с культурой страны изучаемого языка,

видеть схожие черты и различия в этих культурах, в мировосприятии, специфике поведения представителей культур [21; 23].

А.П. Садохин подразумевает под межкультурной компетенцией - «наличие комплекса умений адекватно оценивать коммуникативную ситуацию», в структуре которой он выделяет три компонента: языковую, коммуникативную и культурную. Эмпатия и толерантность, создающие благотворную психологическую основу для межкультурного общения, составляют аффективный компонент компетенции. Когнитивные элементы представляют собой культурно-обусловленные знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей чужой культуры. К группе процессуальной составляющей относят элементы межкультурной компетенции, связанные с применением стратегий в ситуациях межкультурного взаимодействия [72].

Вышеописанные определения и сама структура межкультурной компетенции, рассмотренная в российской и зарубежной литературе, позволяют сформулировать обобщенное определение изучаемого понятия. Формирование межкультурной компетенции представляет собой сложный процесс, включающий овладение вербальными и невербальными средствами языка, знакомство с культурой страны изучаемого языка, формирование способности понимать и интерпретировать особенности иноязычной культуры, сохраняя собственную культурную идентичность.

В рамках исследования, проводимого Советом Европы для определения уровня владения иностранным языком, было детально разработано понятие коммуникативной компетенции, которое подразумевает способность к выполнению какой-либо деятельности, в том числе и профессиональной, посредством использования полученных в ходе обучения иностранному языку знаний, умений, навыков, а также опыта работы.

Поскольку на каждом этапе обучения ставится одна цель - формирование межкультурной компетенции, и при этом содержание

обучения на каждом последующем этапе расширяется, то накопление опыта осуществляется поэтапно снизу вверх и происходит в ходе овладения знаниями, формирования навыков, умений и компетенций, в процессе выполнения межкультурной деятельности в многообразных коммуникативных ситуациях. Необходимыми условиями для этого являются:

- овладение новыми знаниями;
- систематизация имеющихся знаний, навыков, умений;
- формирование более сложных по структуре умений;
- усложнение смысловой задачи восприятия;
- усложнение условий восприятия;
- расширение видов, жанров и функциональных стилей

высказываний.

Критерии межкультурной компетенции представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии межкультурной компетенции

Критерий	Содержание критерия
1	2
Мотивационный	Включает внутреннее устремление самого студента (с учетом его прошлого опыта и индивидуальности), сформировавшееся в результате образования и воздействия внешних факторов на приобретение субъектного опыта в области межкультурного общения
Когнитивный	Предполагает наличие социокультурных знаний: страноведческих, лингвострановедческих, культуроведческих
Деятельностный	Предполагает навыки и умения приспособливать свои знания к новой культурной среде и применять их на практике, быстро адаптироваться к предлагаемым обстоятельствам, использовать вербальные и невербальные средства, взаимодействовать с представителями других культур

Сложная структура межкультурной компетенции побудила Е.В. Грунину в рамках образовательного инжиниринга для оценки уровня сформированности данной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык, создать шкалу уровней сформированности межкультурной компетенции [25], представленную в таблице 2.

Таблица 2 – Шкала уровней сформированности межкультурной компетенции

Уровни владения иностранным языком по 3-хуровневой классической шкале	Уровни владения ин. языком по общеевропейской системе	Набор иллюстративных дескрипторов
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Элементарное владение	A1 – уровень выживания	Владеет стратегией речевого поведения «островки уверенного применения» знаний; способен представить авто стереотип (себя, свою страну и город) по фразам клише в знакомых ситуациях.
	A2 – предпороговый уровень	Владеет стратегией речевого поведения «островки уверенного применения» знаний и стратегией «уклонения» при ответах на вопросы; способен представить авто и гетеро стереотипы по фразам клише; воспринимает общее содержание мнения по обсуждаемой хорошо знакомой теме.
Самостоятельное владение	B1 – пороговый уровень	Владеет стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в знакомых ситуациях речевого поведения, выполняет роль медиатора в рамках изученной тематики, толерантно воспринимает общее содержание точек зрения по знакомой обсуждаемой тематике.
	B2 – пороговый продвинутый уровень	Владеет всеми стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в незнакомых ситуациях речевого поведения; выступает медиатором в межкультурном диалоге; толерантно воспринимает и представляет точки зрения по обсуждаемой тематике.
Свободное владение	C1 – уровень профессионального владения	Владеет всеми стратегиями речевого поведения и стратегией сотрудничества в ситуациях профессионального общения; выступает медиатором в межкультурном диалоге, воспринимает и способен представить точки зрения по обсуждаемой тематике с позиций этнорелятивизма.

Т.А. Нестерова выделяет такие уровни формирования межкультурной компетенции: элементарный, базовый, продвинутый [58].

Элементарный уровень подразумевает, что студенты в ситуациях межличностного и межкультурного характера проявляют недостаточный уровень самосознания, ориентируясь на обобщенного другого и регулируя собственное поведение через внешнее управление. Низкий уровень

языковых знаний и слабо развитая способность по всем видам речевой деятельности и ограниченный уровень знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка ведут к неумению и нежеланию вступать в диалог с участниками взаимодействия, к проявлению нетерпимости и отсутствию эмпатии.

Базовый уровень сформированности межкультурной компетенции в процессе профессиональной социализации студентов свидетельствует наличие у них базовых языковых знаний и способностей по отдельным видам речевой деятельности и несформированности межкультурной компетенции, ведущей к нарушению целостности процесса межкультурного диалога. Способность преодолевать нетерпимость, проявлять толерантность в некоторых ситуациях межличностного и межкультурного характера содействует расширению круга участников диалога, с которыми, однако, устанавливаются преимущественно деловые отношения. Фрагментарные знания о культуре родной страны и культуре изучаемого языка говорят о дифференциации ценностей разных стран лишь в ситуациях учебно-познавательной деятельности.

Продвинутый уровень - студент обладает способностью и готовностью принимать участие в межкультурном диалоге на основе сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к имеющимся культурным различиям и преодоления языковых и культурных барьеров в большинстве ситуаций межличностного и межкультурного характера. Сформированная способность осуществлять рефлексивную деятельность, самоанализ, самоконтроль во всех ситуациях межкультурного общения указывает на развитую ценностно-смысловую сферу, на умение дифференцировать ценности, реализовывать ценностные ориентации в своем поведении. Будучи обращенным на других людей и на себя, студент стремится к конструктивным социальным взаимоотношениям, к расширению сферы диалога путем развития стремления к духовному обмену ценностями, к самовыражению, творчеству и самоактуализации.

Владение языковыми знаниями, речевыми способностями, а также системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка, осознание собственной культурной идентичности дают возможность студенту выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Мы полагаем закономерным в данной работе определить уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык в терминах низкий, средний, высокий, представленные в таблице 3, которые соответствуют Европейской шкале уровней владения иностранным языком.

Таблица 3 – Уровни сформированности межкультурной компетенции

Уровень сформированности	Содержание уровня
1	2
Низкий	Способность представить себя, свою семью, место учебы по фразам-клише в знакомых ситуациях. Наличие ограниченного уровня знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, неохотное вступление в диалог с представителем изучаемой культуры. Отсутствие эмпатии.
Средний	Наличие базовых языковых знаний. Наличие базовых знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Вступление в деловые отношения с представителем изучаемой культуры.
Высокий	Владение языковыми и системными знаниями о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Способность и готовность принимать участие в межкультурном диалоге. Проявляет значительный интерес к изучаемой культуре.

Таким образом, теоретический анализ проблемы формирования межкультурной компетенции с психолого-педагогической и философской точек зрения позволяет сделать ряд выводов:

– процесс взаимодействия и взаимовлияния культур породил огромный интерес исследователей разных наук благодаря возникающим в последнее время разнообразным связям и формам взаимодействия человека, необходимостью взаимообмена между людьми, странами и культурами;

– несмотря на то, что понятие «межкультурная компетенция» прочно вошло в методический словарь, в педагогике до сих пор не существует единого определения межкультурной компетенции, что объясняется, на наш взгляд, неоднозначностью данной дефиниции, ее многосторонностью и многоаспектностью. Выделяя межкультурный аспект в составляющих компонентах иноязычной коммуникативной компетенции, определяем межкультурную компетенцию как способность языковой личности быть медиатором собственной и изучаемой культур, сохраняя при этом свою культурную идентичность;

– формирование межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка определяет приоритетным направлением подготовку студентов к взаимодействию с представителями иной культуры, а также развитие умений и навыков общения с любой другой категорией людей для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач в области своей профессиональной деятельности, усвоение обучающимся тех знаний и норм поведения в процессе этого общения, которые позволят ему интегрироваться в профессиональное общество, социализироваться в нем и успешно существовать в качестве полноправного члена.

1.2 Принципы формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка

Понятие «принцип» является одним из основополагающих в методике обучения иностранным языкам. Именно поэтому оно получило широкое освещение в работах многих известных исследователей. Под принципом принято понимать основное и исходное положение какой-либо теории, метода, науки, принимаемое в качестве аксиомы. В совокупности

принципы определяют требования к уровню овладения изучаемой дисциплиной и ее отдельными компонентами.

В научной литературе уже описан целый ряд методических принципов, имеющих отношение к обучению иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, формированию социокультурной компетенции студентов, обучению межкультурному общению и формированию межкультурной компетенции. Однако необходимо заметить, что в работах авторов наблюдается терминологическая тавтология при обозначении методических принципов схожих по своему дидактическому наполнению. В частности, в работах В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, М. Байрама присутствует принцип «билингвального обучения», согласно которому в учебном процессе можно использовать два языка - родной и изучаемой культуры для лучшего овладения культурой страны изучаемого языка. В работе Г.В. Елизаровой этот же по своему наполнению принцип уже называется «принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков». Или принцип «диалога культур» и принцип «эмпатического» отношения к участникам межкультурного общения».

Некоторые принципы соизучения языка и культуры реализуются в рамках определенной образовательной модели и не могут быть полностью перенесены в другие контексты обучения. В частности, принцип «культурной вариативности» разработан в рамках концепции языкового поликультурного образования, целью которой является показать культурное разнообразие изучаемого культурного сообщества. Для формирования межкультурной компетенции обучающихся этот принцип должен быть видоизменен и преобразован в принцип, согласно которому обучающиеся видели бы не «разнообразие равных культур», а противопоставление одной культуры другой. Или принцип этнографического подхода может быть реализован в условиях иммерсии, когда обучающиеся находятся непосредственно в стране изучаемого языка.

При формировании межкультурной компетенции в условиях, когда соприкосновение учащихся с языком и культурой ограничивается уроком иностранного языка, данный принцип не может быть реализован в полной мере.

В нашем исследовании мы решили выразить свое понимание вопроса и обозначить принципы формирования межкультурной компетенции. К таким принципам относятся: принцип диалога культур, принцип доминирования проблемных заданий, принцип билингвального обучения, принцип культурной вариативности. Рассмотрим подробнее содержание каждого принципа.

1. Принцип диалога культур. В основе этого принципа лежит понятие «диалог культур», которое в научной литературе в последнее время очень популярно. Основываясь на анализе философских трудов, посвященных проблеме взаимоотношения между культурами, их взаимовлияния и взаимообогащения, ряд исследователей утверждают, что «диалог культур»:

– это философия взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах. Культурная дискриминация и культурная агрессия, процветающие в современных поликультурных сообществах, свидетельствуют о том, что диалог культур является мифом, а отнюдь не практикой общения. Поэтому для того, чтобы «диалог культур» из философии (теоретической идеи) перешел в процесс (практическое воплощение идеи на практике), он должен выступать в качестве одной из основных целей общения между людьми и как результат одной из основных целей образования. Являясь ведущей социально-педагогической целью общего и профессионального образования, что уже отражено в социально-педагогических принципах, диалог культур как философия и процесс общения может быть достигнут посредством изучения иностранного языка. В языковой педагогике обучение иностранному языку и культуре на основе принципа диалога культур и цивилизаций означает:

– необходимость анализа аутентичного и частично-аутентичного культуроведческого материала с целью его использования в качестве дидактического наполнения при моделировании учебных программ и УМК по иностранному языку по принципу расширения круга изучаемых культур от этнических / суперэтнических, социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам, к цивилизационным пластам и их отражению в мировой культуре;

– ориентировку на развитие у обучающихся общепланетарного мышления, формирование таких важных качеств, как культурной непредвзятости, эмпатии, толерантности, готовности к общению в инокультурной среде, речевому и социокультурному такту и т. п.;

– создание методических моделей, способствующих формированию билингвальной социокультурной компетенции, включающей осознание каждым обучающимся себя в качестве культурно-исторического субъекта,

– являющегося представителем и носителем одновременно нескольких типов культур (этнической, социальной, профессиональной, гендерной, религиозной и т. п.);

– контрастивно-сопоставительное соизучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния;

– создание социально-педагогических и методических условий для подготовки обучающихся к выполнению роли субъекта диалога культур или культурного посредника в ситуациях межкультурного общения.

2. Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий. Процесс формирования межкультурной компетенции будет эффективным только в том случае, если обучающиеся не только овладевают изучаемым материалом, но, главное, на его основе овладевают стратегиями формирования и постоянного повышения межкультурной компетенции. Эти стратегии будут играть первостепенную роль при изучении любой

другой культуры или контакте с ее представителями. Поэтому при обучении культуре особое значение будет иметь не только непосредственно материал, но и то, как обучающиеся будут им овладевать. Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, предложенный В.В. Сафоновой, направлен на создание такой модели культуроведческого образования посредством иностранного языка, на основе которой обучающиеся в процессе решения постепенно усложняющихся культуроведческих задач получили возможность:

- собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию;
- овладевать стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культур;
- развивать поликультурную коммуникативную компетенцию, помогающую им ориентироваться в соизучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах, в стратегиях социокультурного поиска в абсолютно незнакомых культурных сообществах, в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения, а также в нахождении способов выхода из социокультурных коммуникативных тупиков, возникающих в ситуациях;
- формировать и углублять представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их общих чертах в общепланетарном смысле, общепланетарном ядре современного многомерного поликультурного мира;
- овладевать стратегиями культурного самообразования;
- участвовать в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера.

Отбор проблемных культуроведческих заданий необходимо производить с учетом уровня когнитивной, языковой, речевой и социокультурной сложности, исходя из возрастных психологических характеристик

обучаемых, а также уровня их поликультурного и билингвального развития. Особую важность приобретает социально-педагогический аспект проблемных заданий. Они должны готовить обучающихся к выполнению роли субъектов диалога культур, осознающих свою ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Этот принцип также играет особое значение и в свете изучения проблемы данного исследования, когда проектная деятельность с использованием новых информационных Интернет-технологий может способствовать формированию межкультурной компетенции обучающихся.

3. Принцип билингвального обучения. Как справедливо отмечает П.В. Сысоев, в научной литературе ученые не пришли к единому мнению относительно использования родного языка на уроках иностранного языка. Одни считают, что использование только иностранного языка приведет к скорейшему формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Другие, наоборот, призывают за разумное использование родного языка на уроках иностранного языка. В данном исследовании мы утверждаем, что при обучении культуре родной язык не просто можно, но даже необходимо использовать. Это, в первую очередь, обусловлено тем, что при формировании межкультурной компетенции одновременно реализуются четыре аспекта цели обучения иностранному языку:

- учебный (знакомство и умение интерпретировать определенные явления и факты соизучаемых культур, формирование осведомленности о вариативности иностранного языка и поведения представителей культуры в различных социальных и культурных контекстах, особенностях функционирования языка в странах иностранного языка и в мире; умений собирать, систематизировать и обрабатывать различные виды культуроведческой информации);

- воспитательный (формирование у обучающихся мировоззрения, идейной убежденности, нравственности, патриотизма, эмпатии к представителям других стран и культур, осознания того, что

каждая культура должна рассматриваться и оцениваться с позиции ее собственной системы ценностей);

- образовательный (приобретение знаний о культуре стран изучаемого языка, включая основные паттерны общения);

- развивающий (развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности школьников, позволяющих участвовать в межкультурном общении на иностранном языке в социально-бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сферах; обучение основам этики дискуссионного общения на иностранном языке при обсуждении культуры, стилей и образа жизни людей в соизучаемых сообществах). Отсутствие возможности использовать родной язык может привести к непониманию, недопониманию, ложной интерпретации изучаемых фактов и реалий культуры.

4. Принцип культурной вариативности. Принцип культурной вариативности был предложен П.В. Сысоевым и заключается в представлении информации о культурном разнообразии изучаемого культурного сообщества в стране иностранного языка. Он обнаруживается при разработке социокультурного наполнения УМК по иностранному языку, программ по иностранному языку и при отборе культуроведческого материала для учебных целей. Основная направленность данного принципа – ознакомление обучающихся с вариантами видов культур по каждому конкретному типу культуры. В частности, если этническая принадлежность выступает как тип культуры, видами данного типа могут выступать культуры белых, афроамериканцев, мексиканцев, азиатов, коренных индейцев, переселенцев из тихоокеанских островов и других этнических групп. Разрабатывая концепцию языкового поликультурного образования, П.В. Сысоев утверждал, что при изучении многокультурности страны изучаемого языка обучающиеся должны получить возможность ознакомиться и с аналогичной информацией о культурном разнообразии по каждому изучаемому аспекту культуры в родной стране. Это позволит им

увидеть не только различия, но, главное, сходства между собственной культурой (индивидуально характерной каждому обучающемуся) и изучаемой культурой, что, в свою очередь, будет способствовать расширению социокультурного пространства за пределы политических границ родной страны. Видя объединение людей по всему миру на основе общей культуры (по каждому аспекту самоопределения личности: этническому, социальному, гендерному, профессиональному, религиозному и т. п.), а также осознавая свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, обучающиеся будут развивать свое общепланетарное мышление. Автор утверждает, что культурная вариативность может и должна быть представлена на различных уровнях и этапах обучения иностранному языку. Например, с начального этапа изучения иностранному языку обучающиеся могут познакомиться не с одним вариантом, а с вариативностью и разнообразием вариантов «приветствия» в зависимости от социального и культурного контекста (между друзьями, между преподавателем и студентом, между незнакомыми взрослыми и т. п.) [89].

Принцип культурного разнообразия играет огромную роль в обучении обучающихся межкультурному общению, а точнее различиям в нормах межкультурного общения в рамках одного культурного сообщества в зависимости от типа культуры: социального класса, этнической принадлежности, возраста, гендера и т. п.

Выделяемые особенно в последнее время принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранного языка, несомненно, означают значительный прорыв в теории и методике обучения иностранным языкам. Описанные в данном параграфе принципы обучения культуре позволили решить целый ряд дидактических и методических задач:

- формирование целостного представления о культуре и народе страны изучаемого языка;

- избежание формирования ложных стереотипов и представлений о носителях изучаемых культур;
- отбор тематического наполнения культуроведческого обогащения средствами иностранного языка;
- соизучение культур стран родного и иностранного языка с целью формирования общепланетарного мышления;
- формирование социокультурных стратегий, позволяющих обучающимся использовать опыт общения и использования языка в новых ситуациях межкультурной коммуникации с представителями других стран и культур, а также позволяющих обучающимся разрешать неизбежные культурные конфликты, возникающие при межкультурном общении;
- использование иностранного языка как одного из многочисленных инструментов социокультурного образования.

Обозначенные четыре принципа формирования межкультурной компетенции обучающихся создают достаточно весомую дидактическую базу для подготовки учащихся и студентов к межкультурной коммуникации. Однако при обращении к вопросу отбора содержания обучения принципа культурной вариативности явно не достаточно для дидактического решения вопроса разработки учебных материалов, направленных на формирование межкультурной компетенции обучающихся. Для построения модели формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в данном исследовании нами предлагается дополнительный принцип формирования межкультурной компетенции – принцип культурной оппозиции. Остановимся на нем подробнее.

5. Принцип культурной оппозиции. В ряде исследований учеными поднимался вопрос о необходимости использования информации о культурном конфликте или содержащую культурный конфликт с целью полного понимания обучающимися изучаемого культурного явления. Под культурным конфликтом в данном контексте понимается различие в

системе знаний, ценностей, и норм представителей разных культурных групп. У разных ученых идея необходимости изучения явления на стыке культур получила разную реализацию на практике. Так у М.М. Бахтина и В.С. Библера она нашла отражение в принципе диалога культур: полное понимание одной культуры может прийти только при ее сопоставлении и сравнении с другой. Позднее данный принцип из философии перешел в методику обучения иностранным языкам и превратился в методический принцип обучения культуре страны изучаемого языка, отражая специфику иностранного языка как предмета.

В эмпирических исследованиях М. Хеллер и П.В. Сысоева показали, что аспект культурного самоопределения личности (этнический, языковой, социальный, гендерный и т. п.) актуализируется исключительно в ситуациях культурного конфликта. В противном случае этот аспект является для человека невидимым. В ряде методических работ, посвященных критериям отбора содержания социокультурного компонента обучения иностранному языку, авторы также обозначают «различия» или «контраст» между родной и изучаемой культурами одним из критериев. Следует подчеркнуть, что развитие эмпатии и толерантности к «иному», а также формирование умений выходить из культурных конфликтов невозможны без изучения этих конфликтов и погружения обучающихся в ситуации неизбежных культурных конфликтов. В этой связи предлагаемый нами принцип культурной оппозиции видится одним из основных методических принципов формирования межкультурной компетенции. Он обнаруживается при разработке культурного наполнения УМК по иностранному языку, программ по иностранному языку и при отборе культуроведческого материала для учебных целей. Основная его направленность - погружение обучающихся в ситуации, когда их знания, отношения, мнения, суждения будут отличаться от знаний, отношений, мнений и суждений представителей изучаемой культуры. На основе данного материала через проблемные задания обучающиеся смогут

формировать умения, в своей совокупности составляющие межкультурную компетенцию. В некотором смысле, принцип культурной оппозиции уточняет и дополняет принцип культурной вариативности. Важно не просто подобрать материал о разных культурных группах (по обсуждаемым аспектам), но подобрать материал с культурными различиями и на его основе формировать межкультурную компетенцию, включающую такие компоненты, как эмпатию и непредвзятость, открытость и готовность к разнообразию [88; 119].

Также необходимо отметить, что предлагаемый принцип культурной оппозиции не противоречит принципу диалога культур. Принцип культурной оппозиции используется при отборе содержания обучения, которое должно включать материал о различиях между явлениями разных культур. Согласно принципу диалога культур обучение этим различиям будет строиться не на оценочном противопоставлении типа «хорошо» или «плохо», а с уважением и принятием различий другого.

Таким образом, предлагаемый методический принцип формирования межкультурной компетенции - принцип культурной оппозиции - уточняет и добавляет более широкие по своему дидактико-методическому наполнению принципы обучения культуре и создает дидактические условия для формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Обозначенные методические принципы формирования межкультурной компетенции могут также быть выстроены в иерархической зависимости друг от друга. Принципы культурного разнообразия и культурной оппозиции будут принципами одного уровня, т. к. они реализуются при отборе содержания обучения. Принципы билингвального обучения, доминирования проблемных культуроведческих заданий и диалога культур будут уже принципами другого уровня, ибо они раскрывают непосредственно методику обучения языку с целью формирования межкультурной компетенции.

1.3 Система формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка

В данном параграфе мы рассмотрим процесс разработки системы формирования межкультурной компетенции у студентов. Данный процесс основан на исследованиях многих ученых, занимающихся проблемами разработки и реализации инновационных подходов к формированию значимых профессиональных качеств в ракурсе современных требований к выпускникам различных образовательных учреждений.

Целью разработки модели является формирование межкультурной компетенции студентов в процессе изучения английского языка. Мы определяли содержательную наполненность компонентов модели, руководствуясь логикой самого процесса формирования межкультурной компетенции студентов и сводом необходимых для успешного осуществления межкультурного взаимодействия знаний и умений. Становление и дальнейшее развитие учебной, а далее и профессиональной мобильности потенциального кадра, с высокой вероятностью подразумевает развитие способности коммуникации на иностранном языке, в нашем случае на английском языке. В цели лингвистического образования обучающегося на современном этапе включается развитие межкультурной компетенции с использованием изучаемого языка как инструмента этой коммуникации.

Социальный заказ современного общества - путь к профессионализму - это непрерывное получение знаний необходимых для профессионального роста, а также, умений и опыта посредством курсов повышения квалификации, самообучения и самообразования. Для него требуется постоянная работа по саморазвитию, выработке индивидуального стиля деятельности. Мотивация этого процесса заключается во внутренних побуждениях, человеческих устремлениях, его установках целей и задач, например: лидерство, творчество, коммуникативность, которые

формируются во время учебы, где особая роль отведена интересу к получению новой информации, возникающему на основе мотивации. Интерес и мотивы в учебном процессе способствуют закреплению и развитию знаний, умений и практического опыта студентов. Мотивационный компонент модели является основой всего процесса формирования межкультурной компетенции; он предусматривает приобретение субъектного опыта в сфере межкультурной коммуникации и становится жизненной позицией в сфере освоения новых знаний и умений. Содержательно - деятельностный компонент модели включает в себя все виды деятельности преподавателя и студентов по подготовке последних к межкультурному взаимодействию, само содержание данной подготовки (тексты, кейсы, межкультурные игры и др.) влияет на повышение мотивации обучающихся и на активизацию у них познавательных процессов.

Определяющим механизмом при построении системы формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык, является выбор теоретико-методологических подходов.

Основными методологическими подходами в педагогике являются: *системный* (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин); *личностный* (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, К. Роджерс); *деятельностный* (И. Б. Ворожцова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); *полисубъектный* (диалогический) (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. С. Трофимова); *аксиологический* (В. Г. Воронцова, А. В. Кирьякова, А. А. Орлов); *культурологический* (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган); *антропологический* (Б. М. Бим-Бад, К. Д. Ушинский); *компетентностный* (О. Е. Лебедев, Г. Н. Сериков, А. С. Хуторский).

Руководствуясь анализом подходов к обучению иностранным языкам, нами были выбраны *системно-деятельностный*, *компетентностный* и *лингвокультурологический* подходы. Их взаимодополняющая составляющая позволяет осуществить комплексное исследование процесса формирования

межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык, и построить эффективно функционирующую систему. Прежде чем перейти к реализации данных подходов в рамках нашего исследования, остановимся на общих положениях каждого из них.

В качестве основных аспектов системно-деятельностного подхода, следуя из его названия, необходимо выделить системный и деятельностный.

Над методологией системного подхода работали А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юлдин и др. Его педагогическая интерпретация представлена в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина и др.

Основополагающим понятием данного подхода является «система», под которой понимается целостная совокупность элементов.

Ключевыми особенностями деятельностного подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия. В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» рассматривается как своего рода система. По мнению психолога А.Н. Леонтьева, деятельность - это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование действительности [54]. Понятие деятельностного подхода было впервые введено в 1985 г. как особого рода понятие. Основной принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде.

В рамках разработки системы формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык, системно-деятельностный подход подразумевает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного информационного общества;
- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в

достижении целей личностного, социального и познавательного развития студентов;

- учет индивидуальных особенностей студентов, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий.

В нашем исследовании представлен системно-деятельностный подход в процессе рассмотрения проблемы как совокупности элементов и модель её решения представлена как система, состоящая из нескольких блоков, каждый из которых включает в себя различные компоненты и имеет свою структуру.

Над компетентностным подходом в настоящее время работают как отечественные (В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя и др., так и зарубежные исследователи (Д. Клемп, Дж. Равен, Л. Спенсер и др.). Компетентностный подход ведет к формированию нового видения содержания иноязычного образования в целом, методов и технологий обучения.

Компетентностный подход в нашем исследовании можно определить результативно-целевой основой формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку отражает изменение акцентов, заключающийся в переключении внимания с формирования знаний, навыков и умений на овладение иностранным языком как вовлечение в иноязычную культуру, овладение новым социокультурным содержанием. Лингвокультурологический подход даёт возможность уйти от упрощённого фактологического, фрагментарного подхода к ознакомлению студентов с определёнными аспектами культуры и позволяет им сформировать достаточно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер».

С точки зрения лингвокультурологического подхода, успешная коммуникация подразумевает не только понимание сказанного или верное применение языковых средств, но и успешное усвоение культурологической составляющей фрагмента речи.

Такая коммуникация не может состояться, если личность не обладает сформированной межкультурной компетенцией. Формирование межкультурной компетенции реализуется успешно, если в основе учебного процесса лежит полученная модель.

Представленная система (Рисунок 2) формирования межкультурной компетенции обучающихся состоит из логически последовательных элементов, она обуславливает смысловые связи компонентов системы, их взаимодополняемость и взаимодействие, что, в конечном итоге, будет способствовать повышению эффективности процесса формирования межкультурной компетенции.

Центром формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык, является содержательная составляющая компонентов, раскрывающих внутреннюю организацию процесса развития и изменения исследуемой компетенции.

Таким образом, разрабатываемая нами система включает следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.

Целевой блок разрабатываемой системы определяется модернизацией российского образования и социальным заказом общества, определяющим непосредственно цели и задачи иноязычной подготовки студентов. Главная цель обучения иностранному языку - формирование вторичной языковой личности, способной к полноценному межкультурному общению. Практическая цель представляет собой формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих. Центральным звеном между целью и результатом формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих

английский язык является содержание образования, отраженное в содержании учебного материала. Данное обстоятельство обуславливает выделение второго системообразующего компонента - содержательного.

Содержательный блок системы определяет содержание процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык, представляющего собой переход от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса обучения. Содержательный блок включает развитие гуманистических, общечеловеческих ценностей, мотивации к получению культурологических знаний и их использованию в будущей профессиональной деятельности; усвоение системы языковых знаний; готовность и способность реализовывать полученные знания о языке и культуре страны изучаемого языка.

Третьим блоком, входящим в состав системы формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык, является **организационно-деятельностный**. Данный блок системы включает организационную деятельность и методическое обеспечение иноязычной подготовки студентов. Необходимость данного блока диктуется тем, что отбор форм и методов воздействия, определение педагогических условий, способствующих успешному формированию межкультурной компетенции, позволяет моделировать процесс межкультурной коммуникации, направлять учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов на наиболее полную реализацию поставленных целей и задач процесса обучения, направленного, в свою очередь, на формирование межкультурной компетенции.

Результативно-оценочный блок системы обеспечивает установление обратной связи преподавателя со студентами, о затруднениях и достижениях студентов в овладении знаниями об иноязычной культуре, своевременное получение информации об эффективности процесса формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих

английский язык. Обратная связь позволяет преподавателю диагностировать процесс формирования межкультурной компетенции, оценивать результаты, корректировать учебный процесс подготовки, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуальной траектории студентов.

Рассмотрим систему формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка на Рисунке 2.

Целевой блок	Социальный заказ общества	Цель: формирование межкультурной компетенции	Требования ФГОС СПО	
	Подготовительный этап			
Функции: диагностическая и аналитическая				
Содержательный блок	Констатирующий этап			Педагогические условия: - активизация мотивации студентов к изучению иностранной культуры; - реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения; - педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов
	Функции: - диагностическая; - аналитическая; - определяющая	Критерии: - мотивационный; - когнитивный; - деятельностный	Уровни: - низкий; - средний; - высокий	
Организационно-деятельностный блок	Формирующий этап			
	Мотивационный компонент; содержательно-деятельностный компонент; эвристический компонент	Методы: - наблюдение; - анкетирование; - тестирование; - анализ	Критерии: - мотивационный; - когнитивный; - деятельностный	
Результативно-оценочный блок	Обобщающий этап			 Коррекция
	Функции: - диагностическая; - аналитическая	Методы: - наблюдение; - анкетирование; - беседа	Уровни: - низкий; - средний; - высокий	
Результативно-оценочный компонент				
Результат: сформированная межкультурная компетенция				

Подходы: системно-деятельностный, лингвокультурологический, компетентностный

Рисунок 2 - Система формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем констатировать тот факт, что приобретенные значимые знания, умения и опыт в области иностранного языка способствуют дальнейшему накоплению и углублению

лингвистического опыта, в результате чего происходит формирование специалиста, обладающего межкультурной компетенцией.

Следует отметить, что разработанная нами система позволяет смоделировать процесс формирования межкультурной компетенции студентов, во взаимосвязи и взаимодополняемости всех его компонентов, при этом процесс подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию приобретает целостность и завершенность.

1. 4 Педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка

С целью придания системе формирования межкультурной компетенции деятельностного характера следует определить комплекс педагогических условий, способствующих эффективному функционированию данной модели

В связи с этим руководствуясь анализом специальной научной литературы, следует раскрыть содержание понятия **«педагогические условия»**.

Среди различных современных исследователей, изучающих понятие **педагогические условия**, следует выделить научные статьи Н.В. Ипполитовой и Н. А. Стерховой, В.А. Ширяевой и др., которые отмечают, что понятие педагогических условий является многогранным, и его трактовки неоднозначны.

Исследователи понимают под «условием», объяснения «условия», приведённые в словаре «Словаре русского языка» С. И. Ожегова в трех основных значениях. В первую очередь, под условием следует понимать: 1) обстановку, в которой что-нибудь происходит, 2) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, а также 3) правила, введенные в определенной области деятельности. Из всего вышеперечисленного следует, что понятие «условия» взаимодействует с предметом, который относится к явлениям, окружающим его, без которых он не может полноценно существовать.

Следовательно, совокупность определенных условий формирует среду возникновения, существования и развития этого условия [61].

По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия - это источник возникновения, существования и развития самого педагогического процесса, залог его наличия и возможностей его совершенствования [69]. Специально создаваемые педагогические условия обладают способностью регулирования педагогического процесса, возможностью соотносить его компоненты в необходимых пропорциях. Педагогические условия выступают в данном случае «атмосферой» учебно-воспитательного процесса, и именно от целенаправленности, соподчиненности, логической стройности системы педагогических условий зависит характер протекания данного процесса, а следовательно и его эффективность.

Помимо этого, Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова приходят к выводу о том, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогике может быть охарактеризована как взаимосвязь причин и обстоятельств соответственно. При этом важно понимать, что эта взаимосвязь причин и обстоятельств оказывает непосредственное влияние на процессы развития, воспитания и обучения человека, а также на результаты этих процессов [38].

Резюмируя мнения многих ученых, педагогические условия - это:

- совокупность мер педагогического воздействия (В. И. Андреев, Н. М. Яковлева, А. Я. Найн);
- непосредственно содержание, методы и формы обучения и воспитания (В. И. Андреев);
- совокупность объективных форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение задач (А. Я. Найн);
- совокупность мер педагогического процесса (Н. М. Яковлева).

В результате анализа и структурирования позиций вышеупомянутых авторов, также можно сделать вывод о том, что

педагогические условия - это «один из важнейших компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие».

Важным для понимания понятия «педагогические условия» являются выделенные и описанные исследователями различные виды педагогических условий. Среди их разновидностей, наиболее распространенных как в теории, так и в практике педагогики, называют организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия.

В.А. Ширяева в статье «Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции» также представляет подробный анализ существующих определений понятия «педагогические условия». Важным является осмысление автором соотношения двух категорий - «фактор» и «условие» - в связи с педагогическим процессом (на основе монографического исследования Н. М. Борытко «В пространстве воспитательной деятельности») [102]. Руководствуясь мнением В. А. Ширяевой, следует признать, что фактор возможно только прогнозировать, поэтому его следует рассматривать как объективное обстоятельство. В то время как педагогическое условие является внешним обстоятельством, которое конструируется педагогом сознательно. В этом случае присутствует только предположение, но не гарантированный результат педагогического процесса [102].

В связи с избранным ракурсом исследования В. А. Ширяева характеризует педагогические условия, выделенные в три группы: концептуальные, организационные и общие дидактические. Важным для нас является понимание ученым педагогических условий как комплексных явлений, что в свою очередь определяется качеством их взаимодополняемости и взаимосвязанности [102].

Подводя итог вышесказанному, следует обозначить, что педагогические условия - это комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижения эффективности результата процесса обучения как такового на различных его этапах и в целом.

Изучив представленные в исследованиях, посвященных проблеме педагогические условия, мы предприняли попытку выявить, обосновать и применить комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную реализацию представленной нами модели. Необходимость выявленных педагогических условий обосновывается в процессе теоретического исследования, а достаточность подтверждается в ходе его экспериментальной части.

Комплекс педагогических условий эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции включают:

Первое педагогическое условие – активизация мотивации студентов к изучению иностранной культуры. Данное условие ориентировано на разработку процессуальной стороны обучения, т.е. представление опыта в области иностранного языка, подлежащего усвоению, в виде познавательных, практических и эвристических упражнений (заданий) с учетом внутренних устремлений студентов (интересы, убеждения, ценностные ориентации), с привлечением аутентичных материалов. Мотивацию И. П. Подласый определяет как общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной деятельности, активному освоению содержания образования [66].

Таким образом, знания, включенные в компетенцию, должны быть декларативными (знаю что), процедурными (знаю как), ценностно-смысловыми (знаю зачем и почему), оперативными (быстрота актуализации в нужной или новой ситуации) и осмысленными человеком.

При таком подходе результатом обучения будет не только приобретение студентом общих знаний и умений в области иностранных языков, но и умение выстраивать коммуникацию в профессиональном мире.

Второе педагогическое условие – реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера - интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств совершенствования профессиональной подготовки студентов. Студенты взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Для этого на занятиях организуются групповая и работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, а также используются творческие работы.

Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

Интерактивные методы обучения иностранному языку можно широко применять при изучении страноведческих тем «Культура и традиции страны изучаемого языка», а также социально-бытовых тем,

предусмотренных программой: «Путешествие», «Образование», «Еда», «Покупки», «Дом», «Моя семья».

В процессе реализации системы формирования межкультурной компетенции нами были применены следующие интерактивные методы обучения:

- метод проектов;
- кейс-методы;
- ролевые игры;
- межкультурные игры.

Остановимся на каждом из вышеупомянутых методов.

Метод проектов является наиболее эффективным способом формирования межкультурной компетенции обучающихся.

У истоков метода проектов стоял американский философ и педагог Дж.Дьюи [23], а также его ученики и последователи. Джон Дьюи являлся сторонником образовательной теории прагматизма и полагал, что при решении какой-либо задачи учащиеся проходят через несколько стадий, а именно:

- предположение;
- интеллектуализация;
- выбор ведущей идеи и рассуждение;
- практическое подтверждение [23].

Все вышеперечисленные стадии соотносятся с этапами работы над проектом, которые можно условно разделить на четыре основных этапа:

- подготовительный;
- планирование;
- основной;
- заключительный.

Каждый этап должен быть тщательно продуман во избежание потери обучающимися мотивации и для реализации поставленных учебных целей. Эти этапы универсальны и подходят для любого типа проектов [43].

Презентация проектов должна быть организована специальным образом. Здесь открываются самые широкие возможности для творческого поиска педагогом организационных форм презентации. Вот только некоторые из них:

- выставка;
- аукцион;
- спектакль;
- концерт;
- видеожурнал;
- демонстрация видеофильма;
- дегустация;
- рекламная акция;
- демонстрация моделей и т.д.

Метод проектов особенно актуален сегодня, так как он формирует самостоятельность и мотивирует учащихся на самообразование в рамках концепции «образование через всю жизнь» [7]. С помощью методов проектов можно всесторонне развивать личность обучающихся, ориентировать их на самостоятельное обучение и помогать максимально эффективно социализироваться в современном обществе. Этот тезис подтверждается исследователями в области педагогических технологий. Е. С. Полат приходит к выводу, что метод проектов необходим в современной системе образования и служит, чтобы:

- научить обучающихся самостоятельному критическому мышлению, умению работать с информацией;
- научить размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;

- научить принимать самостоятельные аргументированные решения; научить работать в команде, выполняя различные социальные роли [53].

М. В. Буланова-Топоркова считает, что цель обучения при помощи проектов заключается в создании таких условий обучения, при которых обучающиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения экспериментов, анализа, обобщения, построения гипотез);
- развивают системное мышление [9].

Для того чтобы работа над проектом была успешной, необходимо ориентироваться на то, что проект, выполняемый учащимися должен иметь образовательную, познавательную и воспитательную ценность.

Для оптимального эффекта от работы над проектом педагог, в зависимости от уровня познавательной активности, интеллектуального и духовного развития обучающихся, может выбрать один из типов проектов. Первая классификация учебных проектов была предложена профессором Коллингсом [35].

Проекты подразделялись на:

- «проекты игр» (занятия, на которых дети участвовали в групповой деятельности — игры, танцы, спектакли и прочее);
- «экскурсионные проекты», охватывающие изучение проблем, связанных с общественной жизнью и природой;
- «повествовательные проекты», призванные служить тому, чтобы дети могли получить удовольствие от рассказа в самой

разнообразной форме (письменной, устной, музыкальной, художественной);

– «конструктивные проекты», в результате которых дети создавали конкретный, полезный продукт, например, изготавливали скворечник или сооружали лавки для просмотра школьного футбольного матча [35].

По количеству участников проекта, можно выделить персональные и групповые проекты. Существует также классификация, выделяющая еще и парные проекты, но по своей структуре они схожи с групповыми.

Согласно предметно-содержательной области различают монопроект (в рамках одной области знаний) и межпредметный проект (затрагивает различные области знаний). Необходимо учитывать, что зачастую проекты носят интегрированный характер, и при грамотной организации работы, это не доставит проблем. Дело в том, что одной из целей проектной технологии и является привлечение знаний учащихся из различных областей [46].

Существуют и другие критерии для классификации проектов, например:

– по характеру координации проекта (с открытой координацией, явной координацией и со скрытой координацией);

– по характеру контактов: (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира) внутренний или региональный, или международный;

– по продолжительности проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный) [43].

Поскольку одним из ключевых понятий технологии является «деятельность» (обучающихся и преподавателя, индивидуальная и групповая), то одним из важных критериев является характер деятельности. По такому признаку Е. С. Полат [55] выделяет следующие типы проектов:

- исследовательский;
- творческий;

- ролево-игровой;
- информационный;
- практико-ориентированный [55]

При работе над любым из перечисленных типов проектов необходимо помнить, что в центре проекта всегда находится проблема, которую необходимо решить. И от выбора этой проблемы зависит уровень мотивированности обучающихся, а значит, и конечный результат всей работы [95]. Результатом такой работы должно стать не только создание отчетности о проделанной работе, но и значительное обогащение учебного опыта, что может включать в себя умения, знания и сформированность компетенций, в том числе, и межкультурной компетенции.

Формирование межкультурной компетенции направлено, прежде всего, на обучение студентов сотрудничеству, эффективной интерактивной коммуникации, в связи с чем, метод кейсов, воспроизводящий реальные условия практической деятельности, является одним из самых эффективных форм обучения.

Метод кейсов заключается в самостоятельной иноязычной деятельности студентов в искусственно созданной профессиональной среде и предполагает активное взаимодействие на иностранном языке с целью решения профессиональных задач. Кейс-стади - это метод обучения, суть которого заключается в осмыслении, критическом анализе определенных ситуаций и решении конкретных проблем. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, и предоставить обоснованное решение Кейсы обычно подготавливаются в письменной форме и основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

По мнению М.В. Гончаровой, использование кейс-метода в обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению направлено на развитие у обучаемых желания практически использовать иностранный

язык, стимулирование речемыслительной деятельности, осознание студентами иностранного языка как инструмента и средства социального взаимодействия для решения задач профессиональной деятельности [22].

В современном образовании метод кейсов активно используется в зарубежной практике бизнес-образования, преподавании медицины, юриспруденции, экономики и менеджмента, как один из самых эффективных способов обучения навыкам решения стандартных профессиональных проблем. Зарубежные и отечественные ученые подчеркивают необходимость внедрения данной методики и в преподавание иностранных языков, отмечая в качестве главного достоинства содержательный аспект преподавания иностранного языка, имеющий профессиональную ориентацию и, как следствие, вызывающий больший интерес и мотивацию к изучению языка и культуры. С точки зрения практического овладения иностранным языком технология кейс-стади имеет многоцелевую направленность и может быть использована для изучения проблемных ситуаций в бытовой и социо-культурной сфере, в стандартных ситуациях делового общения и учебно-профессиональной деятельности. Кейс-метод способствует решению целого ряда важнейших задач, создавая необходимую языковую среду и мотивируя обучающихся использовать иностранный язык для реального общения. Данная методика способствует эффективному развитию навыков всех видов речевой деятельности, помогает формировать навык деловой коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков [2; 31; 60; 65].

Среди достоинств данного метода ученые выделяют прежде всего тот факт, что «акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту студентов» [31]. Данная методика ориентирована на формирование способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные

массивы информации, а также на способность уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса [60]. Именно такие характеристики метода кейс-стади оптимально подходят для формирования межкультурной компетентности студентов.

На сегодняшний день ученые-методисты выделяют различные виды учебных кейсов. По объему и уровню сложности установочных заданий различают полные кейсы, предназначенные для работы в команде в течение нескольких дней, и неполные мини-кейсы. В структурированных кейсах ситуации излагаются кратко с небольшим объемом цифровых данных. В неструктурированных кейсах представлен большой объем материала и статистики, основной целью таких кейсов является умение выделять главное от второстепенного, давать оценку ситуации за определенный промежуток времени [65].

Как можно заключить, метод «кейсов» активизирует учебный процесс и является эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся. Использование данной технологии в учебном процессе приводит к обновлению, развитию, повышению интенсивности разнообразных форм взаимодействия между субъектами учебного процесса, так как его сущностной характеристикой является ориентация на межличностное взаимодействие, воздействие на психическую и социальную структуру личности.

Следующий интерактивный метод, который был использован нами на формирующем этапе – ролевая игра.

Игра это особая форма человеческой деятельности, которая является первой ступенью знакомства ребенка с окружающей реальностью, с культурой. Игра помогает раскрыть способности и таланты личности, а также способствует самоутверждению, самореализации и повышению ее самооценки.

Педагогическая игра, в отличие от любой другой, обязательно должна иметь четко поставленную цель обучения и привести к ожидаемому педагогическому результату.

Функциями игры являются:

- развлекательная – это основная функция игры, которая предполагает развлечение, доставление удовольствия, пробуждение интереса к процессу обучения;
- коммуникативная – формирует навыки общения;
- мотивирующая – обеспечивает самореализацию обучающихся в конкретных игровых ситуациях;
- игротерапевтическая – помогает преодолевать различные трудности, с которыми обучающийся может столкнуться в других видах жизнедеятельности;
- диагностическая – позволяет выявить отклонения от нормативного поведения и обеспечивает познание обучающимся самого себя;
- функция коррекции – положительно влияет на становление личности, улучшает восприятие, внимание, память, наблюдательность, сообразительность;
- межкультурная коммуникация – формирует межкультурные ценности;
- социализация – обеспечивает усвоение образцов поведения, социальных норм и ценностей, позволяющих успешно функционировать в обществе.

Ролевая игра заключается в перевоплощении обучающегося в того или иного персонажа и действия в соответствии с поставленной игровой задачей. Ключевым образовательным моментом в таких играх является именно процесс перевоплощения, то есть развитие умения смотреть на окружающий мир глазами другого человека. Педагогическая и

дидактическая ценность ролевой игры состоит в том, что она позволяет ее участникам раскрыть себя, научиться занимать активную жизненную позицию, определиться с выбором будущей профессии, формирует умения на практике применять теоретические знания.

Игра расширяет возможности, как преподавателя, так и студентов, и стимулирует обучающихся к общению, к диалогу на иностранном языке внутри группы, позволяет каждому студенту лично познакомиться и испытать реалии иноязычного общения, не покидая стен учебного заведения.

Ролевые игры в сравнении с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку имеют ряд преимуществ:

- в ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами); [29, с. 156]

- ролевая игра подразумевает коллективную деятельность, нацеленную на активное участие всей группы и каждого члена группы в отдельности; [70]

- выполнение разнообразных заданий нацелено на конкретный результат, благодаря чему у студентов возникает чувство удовлетворения совместными действиями и желание ставить и решать новые задачи.

В результате участия в ролевых играх отмечается общее повышение мотивации к изучению предмета, активация интереса к курсу, воображения, творческого поиска, экспериментирования и т. д.

При использовании ролевых игр в процессе обучения иностранному языку происходит моделирование естественного иноязычного общения, реализуется принцип воспитывающего обучения.

Межкультурные ролевые игры также играют немаловажную роль при формировании межкультурной компетенции.

По мнению специалиста в области этнопсихологии и социальной психологии И.Я. Лейбман, под межкультурными ролевыми играми понимается серия взаимосвязанных действий, направленная на осмысление особенностей собственной культуры, развитие культурно-обусловленных манер и навыков поведения, а также формирование положительного отношения к представителям других культур [65].

По убеждению известного теоретика межкультурной коммуникации Т.Г. Грушевицкой, межкультурные игры используются в процессе межкультурного обучения и воспитания, чтобы продемонстрировать обучающимся различия культур, возникающие в ходе межкультурного общения, а также представляет возможность дальнейшего переноса полученных в его ходе знаний на другие жизненные ситуации [8].

При межкультурной игре участники принимают на себя те или иные роли и проигрывают социальные, как правило, конфликтные ситуации. Как полагает немецкий ученый Штеффен Канис, целью подобной игры является научить игрока принимать правильные действия, а также учиться адекватно реагировать на действия других участников игры, взаимодействовать друг с другом в самых различных ситуациях [78]. Центральным элементом межкультурной ролевой игры, отличающей ее от других ролевых игр, является межкультурный компонент, а именно элемент межкультурного диалога, заключающийся в содержании игры, ее правилах, прописанных ролях и в самой ситуации в целом. Межкультурную игру можно условно подразделить на две основных группы. В первом случае ведущий игры (преподаватель) вводит определенные правила, которым четко должны следовать игроки (студенты). Участники игры, согласно инструкциям, принимают на себя роли представителей различных культур. Полученная ими роль содержит четкие предписания, каким образом они должны себя вести и что говорить, отступать от предписанной инструкции не разрешается. В таких межкультурных играх упор, как правило, делается на ситуации, связанные со спецификой невербальной коммуникации

представителей различных культур. Во втором случае, участники получают от ведущего ролевой игры инструкции, как им следует себя вести в данной ситуации в соответствии со своей ролью, однако эти рекомендации содержат только ключевые элементы, как должен вести себя участник игры в зависимости от своей роли. При этом свою речь, последовательность действий и реакцию на действия других участников игрок продумывает сам. Таким образом, в данном варианте межкультурной ролевой игры участникам предоставляется большая свобода действий, ключевое значение получает элемент импровизации.

Межкультурные игры могут отличаться по длительности и по цели.

Межкультурная игра, содержащая конфликтную ситуацию межкультурного общения, может иметь определенный финал, к которому должны привести действия игроков, либо же представлять собой «открытый конец», позволяющий как участникам игры, так и наблюдателям, самим додумать завершение данной ситуации и сделать соответствующие выводы. В межкультурной игре центральный акцент делается на знания, навыки и представления участников игры о той или иной культуре, полученные в ходе изучения теории. Межкультурная игра, таким образом, является великолепной возможностью закрепления теоретического материала на практике. При этом происходит развитие языковой компетенции, необходимой для эффективного межкультурного общения, а также вдвойне эффективно происходит формирование межкультурной компетенции.

Описанные нами в процессе обучения студентов иностранному языку интерактивные методы обеспечиваются формирование межкультурной компетенции. Кроме знания иностранного языка, обучающийся получает возможность развиваться как личность, формировать необходимые не только для профессиональной работы, но и для повседневной жизни навыки общения с другими людьми независимо от их культуры.

Третье педагогическое условие - педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов,

изучающих иностранный язык, которое включает в себя ряд следующих допущений:

- разработанная система, включающая цель, методологические подходы, этапы формирования межкультурной компетенции, являются основой данного процесса в реальной педагогической практике;
- разработанные критерии позволяют эффективно оценивать уровень сформированности межкультурной компетенции студентов;
- в процессе формирования межкультурной компетенции будут использоваться инновационные интерактивные формы и методы обучения;
- при проведении занятия со студентами будут использоваться мультимедийные средства с использованием культурологического аутентичного материала;

Педагогическое сопровождение необходимо для успешной социализации. Для того чтобы педагогическое сопровождение было эффективным, необходимо выполнение следующих условий в работе преподавателя:

- совместная деятельность преподавателя и обучающихся. Таким образом, совместная производственная деятельность максимизирует эффективность обучения. Совместная работа позволяет вести беседу, которая учит основным понятиям, значениям и ценностным установкам в контексте поставленных проблем. Общая совместная деятельность позволяет студентам развивать понимание и с преподавателем и друг с другом;
- развитие знания языка должно быть основополагающим моментом всей образовательной деятельности на протяжении всего учебного процесса. Грамотность всегда остается фундаментальной компетенцией, необходимой для успешного обучения. Знание и мышление неотделимы от языка. Ежедневный язык, формальный академический язык и предметный язык имеют решающее значение для успеха обучения. Развитие знания языка на всех уровнях следует выполнять

посредством целенаправленной и преднамеренной беседы между преподавателем и студентами, а не посредством упражнений и правил. Совместная продуктивная деятельность является идеальным условием для эффективного освоения языка [96];

– контекстуализация: связь высшего образования с реальной жизнью. Высокие цели образования в вузе лучше всего достижимы в повседневных, культурно значимых ситуациях. В процессе контекстуализации знания и навыки обучающихся создают основу для новых знаний. Также необходимо связывать новые знания обучающихся со знаниями уже усвоенными и реальным миром вокруг;

Выводы по главе 1

Глава посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции студентов изучающих иностранный язык. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является главным аспектом в обучении иностранному языку. Необходимо одновременно обучать иностранному языку и погружать студентов в культуру изучаемого языка.

1) Компетенция – область вопросов, в которой человек осведомлен, обладает знаниями и определенным опытом.

2) Межкультурная компетенция – особое личностное образование, основанное на знаниях национальной и иноязычной культур, умениях и способности реализовать себя в межкультурной коммуникации, в качестве медиатора культур.

3) Выявлены критерии межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык: когнитивный, деятельностный, личностный.

4) Определены уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, в терминах низкий, средний, высокий.

5) Разработана система формирования межкультурной компетенции, в которой представлены взаимосвязанные и

взаимообусловленные блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.

б) Обосновано, что основными педагогическими условиями формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык, являются:

- активизация мотивации студентов к изучению иностранной культуры;
- реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера;
- педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

2.1 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы

В первой главе диссертационного исследования мы раскрыли состояние проблемы формирования исследуемой нами компетенции, разработали систему ее формирования, выявили комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

Подготовительный этап эксперимента, на котором анализировалось состояние проблемы, опыт деятельности зарубежных и отечественных вузов по формированию межкультурной компетенции, изучалась психолого-педагогическая литература. Также были определены цель, задачи и гипотеза эксперимента, его предмет, объект, длительность.

В рамках **констатирующего этапа** эксперимента была поставлена задача выявления уровня сформированности межкультурной компетенции студентов. На данном этапе мы выявили общее состояние проблемы. Помимо этого, проведена разработка критериев и показателей определения уровней сформированности межкультурной компетенции студентов.

На **формирующем этапе** была осуществлена работа по внедрению разработанной нами системы формирования межкультурной компетенции студентов, и непосредственный контроль за ходом эксперимента посредством наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа результатов деятельности студентов.

На **обобщающем этапе** сопоставлялись результаты, полученные в ходе констатирующего и формирующего этапов эксперимента, проверялась выдвинутая гипотеза.

Далее мы подробнее рассмотрим каждый этап проведенного экспериментального исследования. Непосредственно предметом экспериментального исследования является разработанная и описанная в первой главе система формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения английского языка, и ее реализация в образовательном процессе. Объект эксперимента - студенты «Челябинского автотранспортного техникума».

Цель представленного эксперимента заключается в проверке эффективности системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

В соответствии с целью определены **задачи** исследования:

- определить исходный уровень сформированности межкультурной компетенции студентов;
- реализовать систему формирования межкультурной компетенции;
- сравнить данные констатирующего и формирующего этапов эксперимента и выявить изменения уровня сформированности межкультурной компетенции студентов;
- проанализировать полученные результаты.

В качестве **гипотезы** экспериментального исследования выдвинуто предположение о том, что для эффективного обучения английскому языку студентов необходимо реализовать в образовательном процессе систему формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык. В ходе эксперимента, проходившего с 2020 по 2022 гг., проводились тестирования для определения исходного и итогового уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык. В эксперименте приняли участие студенты факультета «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей», 14 человек, составившие экспериментальную группу (ЭГ) и 14 человек, составившие контрольную группу (КГ).

Для проверки выдвинутой гипотезы нами были применены следующие методы:

- теоретические - анализ педагогической, психологической, экономической, социологической и методической литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, а также Федерального государственного образовательного стандарта; систематизация, прогнозирование и моделирование;
- эмпирические - педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, и методы педагогической диагностики и тестирования;
- математические методы статистической обработки данных.

Данные методы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга.

Рассмотрим структуру констатирующего этапа эксперимента. Межкультурная компетенция рассматривается нами как сочетание четырех составляющих: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков. В первой главе были выделены критерии и показатели уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Целью данного этапа стало выявление исходного уровня сформированности исследуемой компетенции студентов.

Нами было проведено тестирование (Приложение 1) и анкетирование (Приложение 2) для оценки уровня мотивационного критерия с использованием вопросов, касающихся заинтересованности, мнения студентов об их знаниях, считают ли они важным развитие межкультурной компетенции.

Второй этап - формирующий - содержанием данного этапа являлась непосредственная реализация представленной модели формирования межкультурной компетенции, разработка и внедрение педагогических условий ее эффективного функционирования.

Третий этап - обобщающий. На данном этапе проводилась повторная диагностика уровней сформированности межкультурной компетенции студентов, обрабатываются полученные данные, измерения изменений по уровням в экспериментальной и контрольной группе с применением методов математической статистики, а также формулируются выводы по поводу эффективности применяемой на практике модели, подтвердилась ли гипотеза, и оформляются результаты.

Таким образом, педагогический эксперимент является ключевым этапом всего научного исследования в целом, ведь в результате его оценки

мы делаем выводы о состоятельности и достоверности гипотезы об успешном функционировании модели.

2.2 Реализация системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум» в г. Челябинске в период с 2020 по 2022 гг. в естественных условиях образовательного процесса техникума. В эксперименте приняло участие 28 человек, студентов по специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей».

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Нами были выбраны 2 группы: экспериментальная (14 человек) и контрольная (14 человек). В данных группах уровень владения английским языком был приблизительно одинаковым.

В результате констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводам, которые подтвердили необходимость внедрения разработанной нами системы формирования межкультурной компетенции студентов и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования в образовательном процессе. С целью подтверждения, уточнения и дополнения выдвинутой гипотезы был проведен формирующий этап работы над экспериментом.

Рассматривая проблему определения уровней сформированности межкультурной компетенции студентов, мы считаем необходимым провести анализ понятий «критерий» и «уровень». Так, словарь иностранных слов определяет «критерий» как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [99, с. 268].

Проявляется критерий через показатели, под которыми в настоящее время понимают «измерители, характеризующие состояние явления» [33, с. 237]. Мы предлагаем следующие критерии сформированности межкультурно компетенции студентов: мотивационный, когнитивный и личностный.

Рассмотрим более подробно уровни сформированности по отдельным критериям в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык

Уровень межкультурной компетенции	Критерии сформированности межкультурной компетенции		
	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Низкий	Слабая заинтересованность к познанию чужих культур и национальных особенностей	Недостаточный набор знаний об особенностях культуры изучаемого языка	Низкая способность к практической реализации имеющихся межкультурных знаний.
Средний	Понимание необходимости и ценности межкультурной компетенции, но мотивация чаще внешняя	Достаточно сформирована профессиональная и межкультурная база знаний о реалиях и особенностях изучаемого иностранного языка	Недостаточно развита способность к овладению и применению межкультурных навыков в деятельности

Продолжение таблицы 4

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Высокий	Понимание и стремление к повышению уровня межкультурных знаний, осмысленное овладение межкультурной компетенцией	Довольно широкий пласт знаний по культурно-социальным и страноведческим темам.	Способность правильно и эффективно участвовать в диалоге культур, достигать целей межкультурного общения.

Тестирование включало в себя вопросы, разделенные по тематическим отделам: отношение к иноязычным культурам, чувство солидарности с национальными обычаями изучаемых стран, терпимость по отношению к чужим культурам и национальным обычаям, отсутствие культурного непонимания при проведении межкультурных встреч и т.д.

Результаты тестирования обрабатывались в каждой группе.

Данные, полученные в результате тестирования, оформлены в виде таблицы 5.

Таблица 5 – Оценка способности к получению межкультурных знаний и межкультурному сотрудничеству студентов экспериментальной и контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента.

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Экспериментальная	Чел	5	6	3
	%	36	43	21
Контрольная	Чел	4	8	2
	%	29	57	14

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям способности к получению межкультурных знаний и межкультурному сотрудничеству полученные показатели представлены в виде диаграммы на рисунке 3

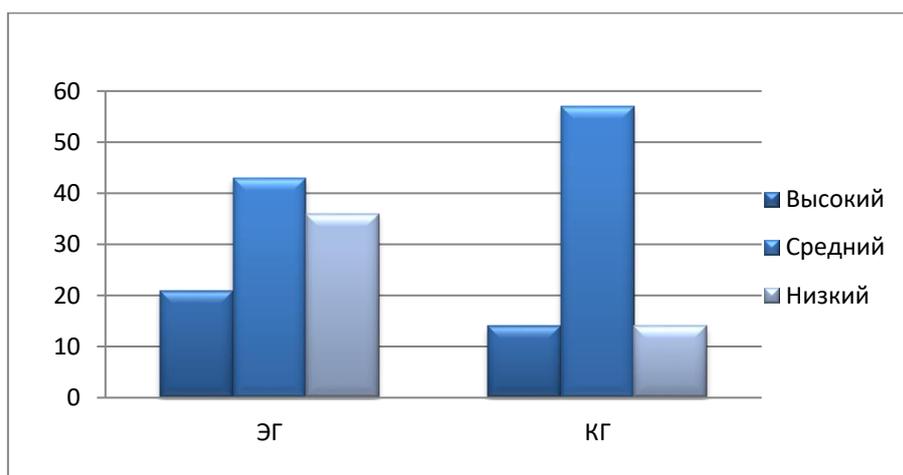


Рисунок 3 – Распределение студентов по показателям способности к получению межкультурных знаний и межкультурному сотрудничеству в ходе констатирующего эксперимента.

Мы можем сделать вывод по итогам исследования, что менее 50% участников экспериментальной группы имеют средний или высокий уровень способности к овладению межкультурной компетенцией с точки зрения мотивационного уровня. Немногим больше половины студентов контрольной группы имеют средний уровень и лишь 14% высоко мотивированы к овладению межкультурной компетенцией, в отличие от экспериментальной группы где высокий уровень способности отмечен у 21% участников.

Оценив потребности в пополнения своих знаний о реалиях жизни англичан с помощью специально разработанной анкеты (приложение 2). В этой анкете студенты отвечали на вопросы о желании в получении более детальной информации о национальных традициях Великобритании. Используя полученные данные (Приложение 2), мы можем сформировать сводную таблицу 6 результатов у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 6 – Оценка уровня потребности в достижении межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Экспериментальная	Чел	2	9	3
	%	14	65	21
Контрольная	Чел	1	8	5
	%	7	57	36

Распределение студентов по показателям уровня потребности в овладении межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 4 в виде диаграммы.

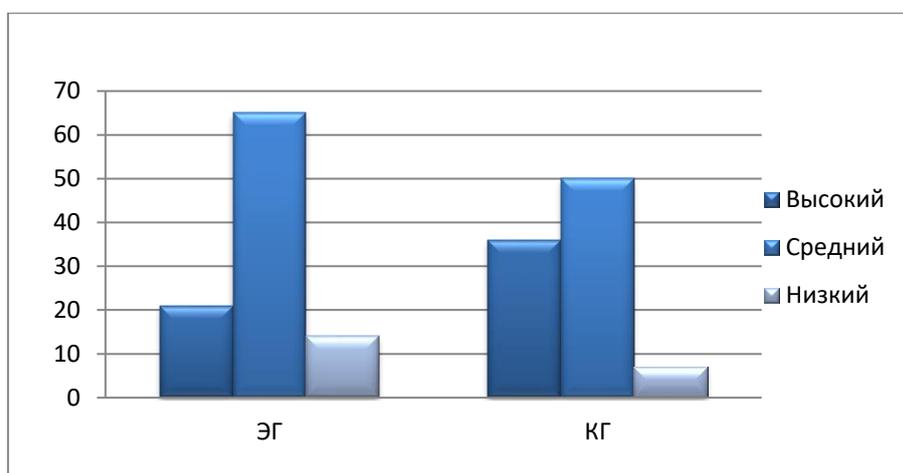


Рисунок 4 – Распределение студентов по показателям уровня потребности в овладении межкультурной компетенции студентов в ходе констатирующего этапа эксперимента.

В результате проведенного анкетирования мы видим, что в экспериментальной и контрольной группах уровни потребности в овладении межкультурной компетенцией расходятся лишь по одному пункту.

Большая часть студентов имеют средний уровень потребности в овладении межкультурной компетенции. Мы не можем сказать, увеличится или уменьшится эта потребность, лишь можем предположить, что мотивация студентов в результате эксперимента будет иметь положительную тенденцию.

Обобщённые данные представлены в таблице 7.

Проведя измерение уровня мотивации к изучению межкультурной составляющей английского языка, с помощью тестирования и анкетирования, сделаем вывод о состоянии мотивационного критерия в целом. Для этого мы суммируем баллы за каждый тест и анкету (Приложение 1 и 2). Сравнив уровни критериальных оценок по результатам теста и анкеты, мы сделали вывод, что студенты, к сожалению, имеют низкий уровень мотивационного критерия межкультурной компетенции.

Приведем результаты оценки мотивационного критерия в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Уровни сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции каждого студента в экспериментальной и контрольных группах

Группа	Единицы измерения	Уровень потребности в достижении межкультурной компетенции		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Экспериментальная	Чел.	2	7	5
	%	14	50	36
Контрольная	Чел.	1	6	7
	%	7	43	50

Для наглядной демонстрации распределения студентов по показателям уровня сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции студентов, полученные показатели представлены в виде диаграммы на рисунке 5

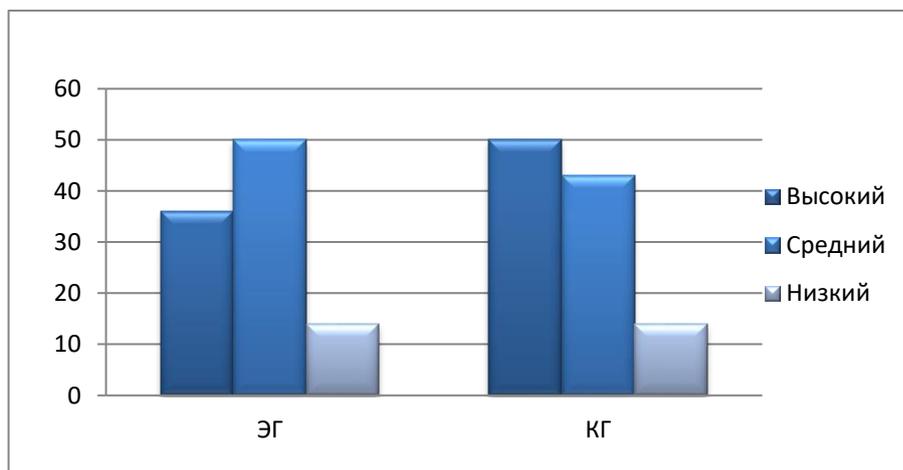


Рисунок 5 - Распределение студентов по показателям уровня сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Также на констатирующем этапе мы рассматриваем когнитивный критерий сформированности межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык. Данный критерий связан с познавательной способностью, таким образом, на данном этапе мы проверяем знания межкультурного и лингвострановедческого характера. Для этого мы использовали тест, состоящий из вопросов, касающихся культурных особенностей Великобритании. В него входили различные вопросы межкультурного характера (Приложение 3).

Анализируя полученные данные мы можем констатировать высокий уровень когнитивного критерия межкультурной компетенции в том случае, когда обучающийся давал полные и четкие ответы на 90 % всех вопросов, 70 % отвеченных вопросов означают средний уровень и низкий уровень при правильных ответах менее 50 %.

Обобщая информацию, полученную в результате тестирования, мы представили диаграмму уровня сформированности когнитивного критерия на рисунке 6.

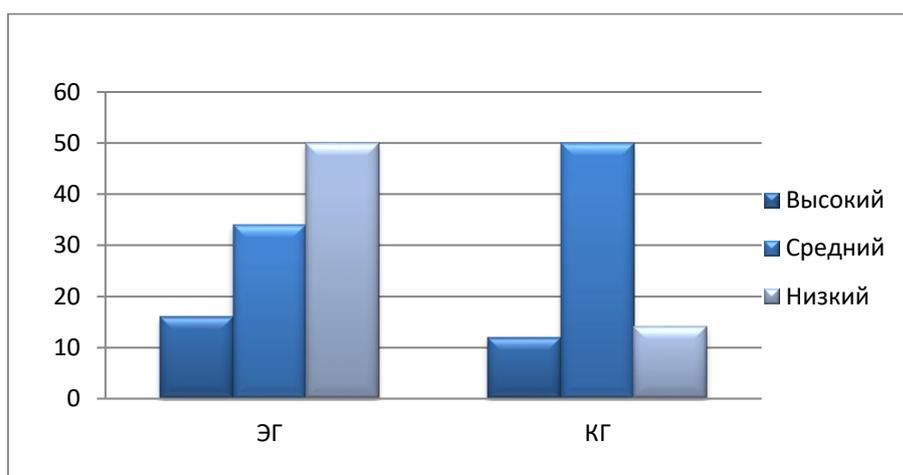


Рисунок 6 – Распределение студентов по показателям уровня сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Данная диаграмма наглядно показывает, что высокий процент числа студентов экспериментальной и контрольной группы имеют низкий уровень сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции. Из этого следует, что существует очевидная необходимость дальнейшего формирования межкультурной компетенции у студентов.

Следующим мы проверили деятельностный критерий, который представляет собой способность к сотрудничеству с целью достижения наилучших результатов, а также проявлять самостоятельность и творческую активность. Для проверки данного критерия применялись различные задания, в том числе описывающие конкретные ситуации (приложение 4). Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровень потребности в достижении межкультурной компетенции		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Экспериментальная	Чел.	2	7	5
	%	14	50	36
Контрольная	Чел.	1	6	7
	%	7	43	50

Как мы можем увидеть из таблицы 10, половина студентов экспериментальной группы имеют средний уровень сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции, высокому уровню соответствуют навыки около трети студентов экспериментальной группы и всего лишь 14 % имеют низкий уровень. В контрольной группе процент студентов с низким уровнем деятельностного критерия составляет 7%, со средним уровнем 43 и с высоким - 50 %.

В наглядном виде эти результаты представлены в виде гистограммы на рисунке 7.

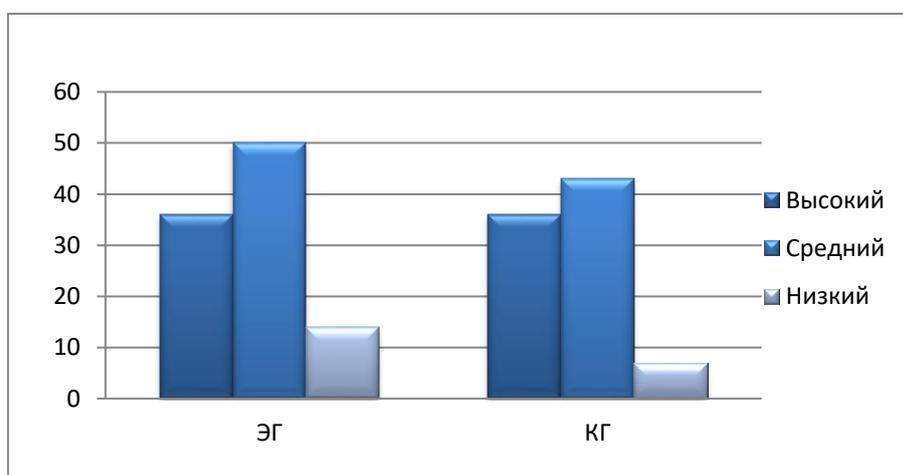


Рисунок 7 – Распределение студентов по показателям уровня сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего этапа эксперимента.

После проведения диагностики констатирующего этапа эксперимента нами были выявлены уровни сформированности мотивационного,

когнитивного и деятельностного критериев межкультурной компетенции студентов экспериментальной и контрольной группы.

Для вычисления уровня сформированности межкультурной компетенции мы использовали формулу 1 среднего арифметического значения.

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n},$$

где $X_{\text{ср}}$ – среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$ – сумма всех значений x ;

n – количество значений x .

Формула 1

После сведения всех числовых показателей уровней, представим сводную таблицу данных для контрольной и экспериментальной групп в таблице 9.

Таблица 9 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности межкультурной компетенции

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел.	5	7	2
	%	36	50	14
Контрольная	Чел.	4	7	3
	%	30	50	20

Резюмируя данные, приведённые в таблице 11 можно увидеть, что в экспериментальной и контрольной группах половина студентов приобрели средний уровень сформированности межкультурной компетенции, но также около трети студентов имеют низкий уровень сформированности, что говорит о недостаточном проявлении внимания к межкультурному аспекту преподавания английского языка, в свою очередь, число студентов с высоким, достаточно сформированным уровнем межкультурной

компетенции довольно низкое, 14% в экспериментальной и 20% в контрольной группе соответственно.

Для лучшего понимания рассмотрим эти же данные представленные в виде диаграммы, представленной на рисунке 8.

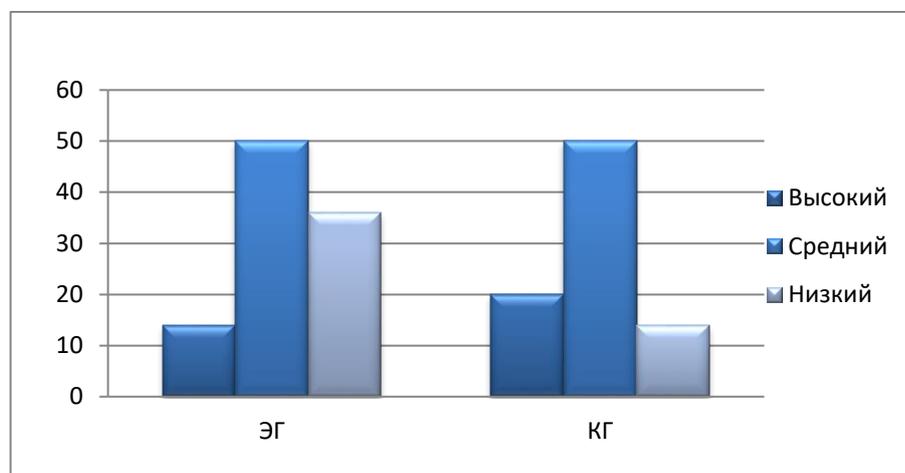


Рисунок 8 – Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности межкультурной компетенции

Проанализировав данные гистограммы, мы можем сделать вывод о том, что межкультурная компетенция сформирована преимущественно на низком и среднем уровне в обеих группах.

Дальнейшим шагом эксперимента послужит применение разработанной нами системы для формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык, что реализуется на формирующем этапе эксперимента.

Для того, чтобы достичь достаточного уровня сформированности межкультурной компетенции, необходимо получить знания для того, чтобы сравнивать культуру своей страны и страны изучаемого языка, выделять культурно-специфические особенности и находить общность в культурных закономерностях, избегая при этом формирования ложных стереотипов, не попадая при этом под влияние необъективных суждений и представлений.

Основой для этого может служить применение интерактивных методов обучения. Мы остановили свой выбор на таком материале, который содержит актуальную информацию, применимо к будущей

профессиональной деятельности студентов, сохраняя интересную и доступную пониманию форму.

При реализации разработанной нами системы мы соблюдали комплекс педагогических условий, позволяющие обеспечить достижение результатов педагогической модели.

Первое из применяемых нами педагогических условий - активизация мотивации студентов к изучению иностранного языка - было достигнуто при помощи материалов, которые позволили реализовать личностно-значимый потенциал обучения.

Второе условие - реализация в формировании межкультурной компетенции студентами интерактивных методов обучения, разработка и использование упражнений и заданий интерактивного характера - обусловило успешность обучения благодаря их роли в создании эффекта языковой среды, повышении эмоционального воздействия, развитии мышления и антиципации.

Мы полагаем, что применение следующих интерактивных методов будет наиболее эффективно при формировании межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка:

- метод проектов;
- метод кейсов;
- ролевая игра;
- межкультурная игра.

Целью обучения английскому языку является совершенствование всех компонентов межкультурной компетенции в процессе использования интерактивных методов, в первую очередь метода проектов.

Задачей данного проекта будет считаться формирование таких знаний, умений и навыков, как:

- знание родной культуры;
- умение соотносить родную и чужую культуры;

– умение отбрасывать предубеждения в отношении чужой культуры;

– умение познавать и усваивать новые знания о новой культуре;

– умение критически оценивать родную и чужую культуры;

– использование языковых и речевых навыков.

Все эти компоненты межкультурной компетенции реализуются в процессе проектной деятельности на занятиях по иностранному языку.

Обучающиеся, выполняя проект, опираются на знание собственной культуры, сопоставляют чужую и родную культуры, используют вербальные и невербальные знания и умения.

В рамках использования метода проектов, обучающимся были предложены следующие проекты в соответствии с модулями обучения:

- 1) Personal identification.
- 2) Student's life.
- 3) Healthily lifestyle.
- 4) Environmental protection.
- 5) Travel and Transport.
- 6) Education.

В нашем исследовании рассмотрим проект под названием «Education» (Приложение 5).

Преподаватель обозначает тему, вводит учащихся в проблематику занятия и объясняет задания, которые будут заключаться в:

– поиске информации о системе образования в России;

– поиске информации о системе образования в Англии (будет служить примером в нашем исследовании);

– отборе необходимой информации, реализующийся по следующим критериям (исторический экскурс о системах образования в России и в Англии, виды образования и их деление, формы обучения, образовательные учреждения в России и Англии);

– сопоставление 2-ух систем образования;

- использование не менее 3-х опор разного вида (сайты, учебники по страноведению, схемы, таблицы);
- выполнение проекта;
- представление материала, сопровождающийся декларированием выступающей группы.

На основе предложенной информации, обучающиеся должны определить сходства и различия британской и российской систем образования.

Обучающиеся разделены на три группы, самостоятельная работа учащихся предполагает одно учебное занятие (90 минут) на поиск и отбор информации, а также внеклассные часы, в результате чего, должен быть представлен результат работы над проектом.

Защита происходит на следующем аудиторном занятии. Длительность защиты 10-15 минут. Первая группа выдвигает ответственных за проект, остальные внимательно контролируют ход проведения презентации проекта. Во время выступления, учащиеся групп отмечают достоинства и недостатки подачи материала.

По завершению выступлений, преподаватель обсуждает каждую презентацию участвующих групп, вносит собственные корректировки, интересуется мнением оценивающей группы.

Можно выделить следующие положительные черты данной формы организации занятия по формированию межкультурной компетенции:

- 1) Форма работы и сопутствующие ей задания, описанные выше, дают студентам возможность познакомиться с образовательными традициями и культурными особенностями народов разных стран в контексте сравнения с традициями и особенностями образования России. Таким образом, путем дискуссии и поиска общих точек соприкосновения, данная форма организации занятия позволяет прийти к общему мнению, тем самым, создать ситуацию

коммуникации на иностранном языке с последующим решением поставленной задачи (проблемы).

- 2) Выполнение задания (в частности заполнение таблицы) по мере восприятия презентации является эффективным заданием (note-taking), направленным на восприятие иностранной речи на слух с использованием опор, и задействует такие мыслительные процессы, как анализ и синтез информации, вычленение главного и второстепенного в воспринимаемом материале.
- 3) Ведение дискуссии на иностранном языке, аргументация разных точек зрения, оппонирование и подведение итога обсуждения позволяет эффективно развивать умения говорения на иностранном языке (как монологические, так и диалогические).
- 4) Данная форма работы дает возможность студентам совершенствовать навыки как самостоятельной (индивидуальной) работы, так и работы в группе.
- 5) Необходимость представления результата индивидуальной работы в форме презентации способствует развитию у студентов умений создания презентации с использованием различных технических средств, а также знания правил представления презентации перед аудиторией.

Обращение к методу проектов при обучении иностранному языку обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на структуре языка, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, исследовать проблемы и размышлять над их решением, используя язык как инструмент.

Метод проектов представляет собой непростое сочетание форм и методов обучения иностранному языку, а также:

- формирует знания социокультурного характера;
- предусматривает отбор и организацию лингвострановедческого материала;

- развивает умения кросс-культурного сопоставления и анализа;
- представление продукта проекта в виде презентации;
- развивает коммуникативно-речевые умения.

Как было сказано выше, на формирующем этапе нами были использованы несколько методов для решения нашей главной задачи – формирование межкультурной компетенций студентов, среди которых фигурирует метод кейсов.

Абсолютным преимуществом кейс метода мы считаем тот факт, что он дает возможность организовать работу студентов в группе, объединить их для решения общей проблемы, учить их самостоятельно добывать информацию, перерабатывая в короткие сроки ее объем. Еще одним положительным моментом, несомненно, является то, что студенты получают возможность глубже осознать теоретические знания, полученные при изучении других дисциплин в рамках их специальности, что работает на формирование их профессиональной компетенции. И что еще немаловажно, студенты учатся анализировать и синтезировать, мыслить критически и творчески, а так же развивают свои коммуникативные навыки.

Наиболее близкими для российских студентов с точки зрения культурной информации являются мини-кейсы, представленные в книге Ю.Б. Кузьменковой «Английский язык для межкультурного общения (ABCs of Effective Communication)». Кейсы, представленные в книге, построены по принципу множественного выбора (multiple choice). Они затрагивают как бытовую, так и бизнес тематику.

Рассмотрим кейс, который был использован нами на занятиях (Приложение 6). Речь идет о неформальном брифинге, посвященном бизнес культурам, который проводится в нашей стране. Сначала по структуре кейса студентам предлагается фоновая база. Студентам предлагается выступить консультантами, работающими в фирме, которая готовит бизнес людей, собирающихся впервые посетить Россию и

погрузиться в корпоративную культуру, а также неформальную обстановку, в российский социум. Студенты должны подготовиться к брифингу, включив вопросы, связанные с российской и другими бизнес культурами.

На втором этапе кейса участники слушают аудиозапись, где можно отчетливо выявить основные различия между культурами, провоцирующие культурный шок. Например, вещи, касающиеся отношения людей к организации времени, детали выстраивания бизнес отношений, нацеленность на результат, а также необходимость в некоторых культурах устанавливать личные хорошие отношения, прежде чем начать совместные дела. Затем они должны проконсультировать топ менеджеров, собирающихся вести дела в этих странах.

В кейсе представлена тематика для обсуждения, включающая: внешний вид людей в разных жизненных ситуациях (дресс-код мужчин и женщин); нормы поведения (порядок обращения друг к другу, личная и общественная дистанция, отражающая отношение к категории «пространство»); организация свободного времени и развлечения (подарки, темы для обсуждения, приглашения домой); проведение собраний и совещаний (пунктуальность, статусность и иерархичность, принятие решений); ведение бизнес календаря (назначение сроков, повестки дня, время суток для ведения бизнеса, время обеда). Готовясь к консультированию топ менеджеров, студенты сосредотачиваются на моментах, о которых, возможно, и вовсе никогда не задумывались, осознают свою личную культурную идентичность, понимают разницу между чужими культурами.

Последним этапом этого кейса является письменный доклад, который должен содержать наиболее интересную информацию, полученную в результате выполнения кейса. Как правило, выполнение подобных кейсов на занятиях по английскому языку проходит очень интенсивно, живо и увлеченно и, безусловно, многому учит студентов. Они

не только практикуют навыки владения английским языком в рамках заданной тематики, но и позволяет увеличить эффективность в скорости развития межкультурных навыков.

На формирующем этапе эксперимента нами также были использованы ролевые игры.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой. Можно сказать, что технология игровых форм обучения нацелена на то, чтобы научить студентов осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты. Отличительной чертой игровых методов обучения по сравнению с другими активными методами обучения, является групповая активность, которая даёт возможность каждому студенту проявить свои творческие способности.

Проведение ролевых игр предполагает наличие трех этапов:

- подготовительного;
- проведения игры;
- контроля.

В основе ролевой игры лежат общеигровые элементы: наличие ролей и ситуаций, в которых происходит реализация ролей, а также различные игровые предметы.

Остановимся подробнее на ролевой игре под названием «To become a car mechanic» (Приложение 7).

Вниманию обучающихся был представлен текст о процессе получения профессии автомеханика в англоговорящих странах: Великобритания, Австралия и Соединенные штаты Америки. Перед обучающимися стояла задача - разделившись на 4 группы представить, что они прошли обучение по одной из систем, о которых шла речь в тексте. И рассказать о своём опыте, следуя плану. Первая группа соответственно

рассказывала о процессе получения профессии автомеханика в Великобритании, вторая – в Австралии, третья – в США, и четвертая группа – о процессе получения профессии автомеханика в России.

Таким образом, можно утверждать, что ролевые игры играют важную роль при обучении английскому языку. При этом повышается мотивация студентов к изучению иностранного языка, усиливаются положительные эмоции, благоприятно влияя на развитие межкультурной компетенции.

Для того, чтобы настроить участников на эффективную работу, или же в качестве подготовки к ролевым играм, нами были использованы межкультурные игры. Подобные интерактивные упражнения позволяют создать благоприятную атмосферу для дальнейшей работы. В качестве примера подобной игры можно привести интерактивное упражнение «Беседа в международном кафе» (Приложение 8). Обучающиеся получают от педагога заранее подготовленную инструкцию, согласно которой они должны выступить в роли представителей той или иной культуры и вести себя соответственно данной культуре. Основной акцент делается на особенностях невербальной коммуникации. Перед обучающимися стоит задача в течение десяти минут поговорить с как можно большим количеством людей на определенную тему «Как я провел лето». При этом при общении представителей «разных культур», к примеру, темпераментных «итальянцев», для которых культурной нормой является активная жестикуляция и маленькая дистанция при диалоге с собеседником, и вежливых «японцев», которые при коммуникации соблюдают множество ритуалов, ожидаемо возникнут неловкости и разногласия. Такая игра позволяет рассмотреть основные трудности, связанные с коммуникацией представителей различных культур, представляя дальнейшую почву для обсуждения стратегий, необходимых для успешной реализации диалога культур.

Таким образом, межкультурная игра выступает в качестве неотъемлемого важного метода практического аспекта формирования

межкультурной компетенции. Межкультурная игра позволяет применять на практике изученную теорию, а также улучшает необходимые знания и коммуникативные навыки, необходимые для эффективного межкультурного общения.

Третье условие - педагогическое сопровождение процесса формирования межкультурной компетенции студентов реализовывалось на протяжении всего эксперимента. Перед началом работы со студентами была проведена предварительная педагогическая работа, направленная на ознакомление с применяемыми стратегиями и обретению способностей к преодолению затруднений. Была проведена работа по разъяснению заданий на констатирующем, формирующем и обобщающем этапах экспериментальной работы.

2.3 Анализ и интерпретация экспериментальных результатов по формированию межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка

На формирующем этапе мы на практике применили систему формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык при помощи аутентичных материалов.

При определении уровня сформированности межкультурной компетенции студентов на обобщающем этапе были использованы те же принципы диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы. Количественные показатели, полученные на формирующем этапе демонстрируют положительную динамику. Полученные данные объясняются реализацией модели формирования межкультурной компетенции и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Получив данные после экспериментальной оценки, приведем сводную таблицу сформированности мотивационного критерия студентов в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности мотивационного критерия межкультурной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел.	1	7	6
	%	7	50	43
Контрольная	Чел.	2	7	5
	%	14	50	36

Анализируя данные таблицы 12, мы видим, что значение уровней низкий, средний и высокий в экспериментальной группе приблизилось по отношению к контрольной.

Представим полученные показатели в виде гистограммы для демонстрации наглядности на рисунке 9.

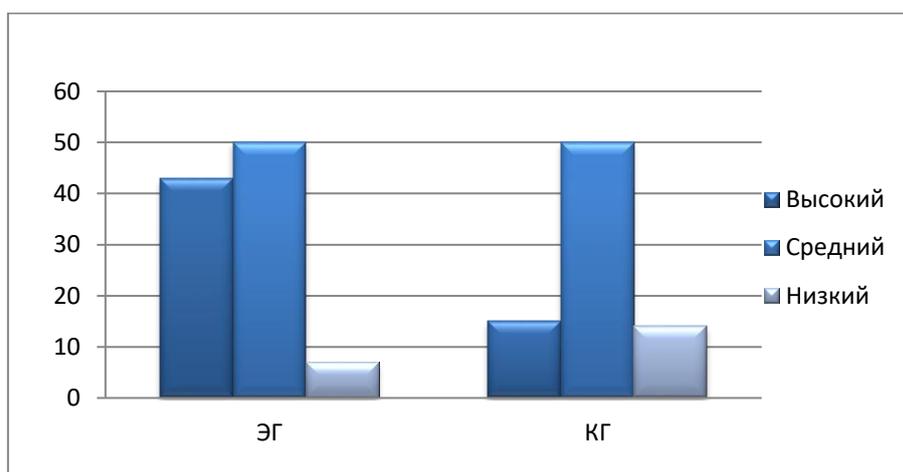


Рисунок 9 – Распределение уровней сформированности мотивационной составляющей межкультурной компетенции студентов экспериментальной группы на контрольном этапе

Как мы можем судить, мотивация студентов в результате использования системы на обобщающем этапе повысилась в экспериментальной группе, что демонстрирует её положительное влияние на формирование межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык и ее жизнеспособности при достижении цели, поставленной в данном исследовании.

После проведения формирующего этапа, уровни сформированности когнитивного критерия обозначены на следующих уровнях, которые приведены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровни сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Экспериментальная	Чел.	2	8	4
	%	14	56	30
Контрольная	Чел.	4	6	4
	%	30	40	30

Данную таблицу представим для наглядности в виде гистограммы на рисунке 10.

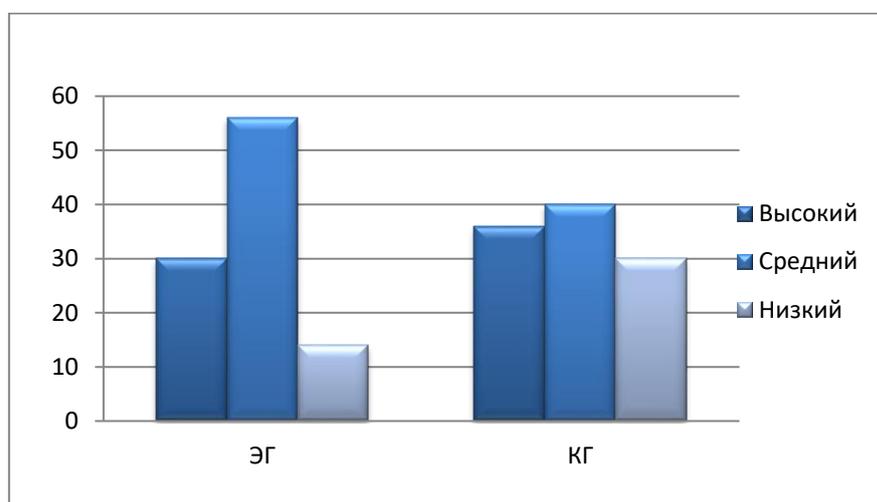


Рисунок 10 - Гистограмма уровней сформированности когнитивного критерия экспериментальной и контрольной группы в ходе этапа оценки результатов

Таким образом, на гистограмме, представленной на рисунке 9 мы видим, что низкий уровень сформированности когнитивного критерия межкультурной компетенции у студентов экспериментальной группы также вырос, достигнув среднего и высокого уровней, что свидетельствует о положительном влиянии используемых интерактивных методов обучения на формирование межкультурной компетенции.

Следующий рассматриваемый нами критерий – деятельностный. Анализируя данные по уровням после проведения их оценки на контрольном этапе, приведем полученные результаты в таблице 12.

Таблица 12 - Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного критерия межкультурной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	2	3	4	5
Экспериментальная	Чел.	3	9	2
	%	21	65	14
Контрольная	Чел.	4	8	2
	%	28	58	14

Представим данные показатели в виде гистограммы, изображённой на рисунке 11

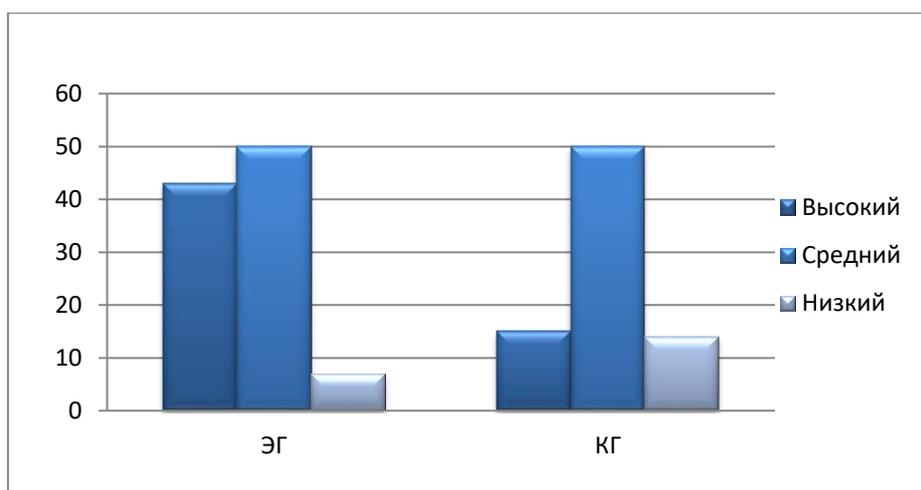


Рисунок 11 - Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного критерия на контрольном этапе

Подводя итог обобщающему этапу эксперимента, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) Использование интерактивных методов обучения способствовало эффективному формированию межкультурной компетенции.
- 2) Метод проектов, кейс-метод, ролевые и межкультурные игры развивают способность студентов интерпретировать материал с разной степенью детальности, таким образом, формируя и совершенствуя межкультурную компетенцию.

Сравнив результаты, следует сделать вывод об эффективности примененной системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

Выводы по главе 2

1) Цель опытно-экспериментальной работы: оценить успешность внедрения разработанной нами системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык;

2) опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

– констатирующий этап, целью которого выбор контрольной и экспериментальной групп, определение исходного уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, были сформулированы критерии оценки и показатели определения уровней сформированности межкультурной компетенции студентов; формирующий этап, целью которого являлось внедрение системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык;

– обобщающий этап, целью которого было проведение итогового контроля для выявления уровня сформированности межкультурной компетенции студентов и был проведён анализ полученных данных;

3) основываясь на положениях об опытно-экспериментальной работе, был проведен обобщающий этап для определения уровня сформированности межкультурной компетенции студентов;

4) анализируя полученные данные, следует отметить, что уровень сформированности межкультурной компетентности студентов в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах приблизительно одинаков. Преобладающим уровнем межкультурной компетентности в группах является низкий, что свидетельствует о недостаточном уровне умений студентов;

5) формирующий этап включал в себя применение интерактивных материалов на занятиях по английскому языку;

6) при проведении опытно-экспериментальной работы интерактивные материалы использовались на каждом занятии в экспериментальной группе, контрольная группа занималась без использования интерактивных материалов;

7) проанализировав полученные данные на обобщающем этапе эксперимента, следует отметить, что в экспериментальной группе качественный показатель уровня сформированности межкультурной компетентности выше, чем в контрольной. В экспериментальной группе количество студентов со средним уровнем преобладало над студентами с низким. В то же время увеличился показатель высокого уровня сформированности межкультурной компетентности;

8) выдвинутая нами гипотеза нашла своё подтверждение: разработанная нами система формирования межкультурной компетентности студентов способствует повышению уровня сформированности межкультурной компетентности студентов, изучающих английский язык.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык обусловлена потребностью подготовки профессионалов в различных областях, обладающих нужными лингвострановедческими знаниями.

Ключевая цель исследования заключалась в формировании межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык, на уровне, способствующем адекватной межкультурной коммуникации, как в межличностном, так и профессиональном общении.

Помимо этого разработанная система формирования межкультурной компетенции у студентов, изучающих английский язык была теоретическим обоснована, и реализована при помощи педагогических условий.

В результате этого были решены задачи по изучению психолого-педагогической, методической и научной литературы по проблеме исследования, в том числе были рассмотрены различные подходы к определению понятия «межкультурная компетенция», критериальному и уровневому составу данной компетенции, теоретическому обоснованию системы формирования межкультурной компетенции у студентов,

изучающих английский язык. Помимо всего вышеперечисленного, были выявлен и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию системы, проверке её эффективности и педагогических условий в рамках экспериментальной работы.

Для проведения эксперимента были отобраны студенты ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум», в количестве 28 человек, которые были поделены на две группы - экспериментальную и контрольную.

В ходе констатирующего этапа эксперимента оценивались уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов обеих групп. На формирующем этапе эксперимента были проведены мероприятия, направленные на улучшение ситуации по формированию межкультурной компетенции у студентов экспериментальной группы. На последнем - обобщающем этапе были оценены результаты эксперимента и сделаны выводы об эффективности системы и достоверности гипотезы её применения. Все результаты измерений были отражены в таблицах и гистограммах, приведён их сравнительный анализ.

Таким образом, выявленная в ходе работы на подготовительном этапе нашего исследования проблема была решена в реализации разработанной нами системы формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих английский язык.

Список использованных источников

1. Авакумова Е. А. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 449 с.
2. Айкина, Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2013.- № 1 (129).- С. 58–60.
3. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. – Ленинград, 1971. С. 145-167.
4. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. № 8 (64).
5. Асмолов А. Г. От культуры полезности к культуре достоинства. Вопросы психологии. 1990. №5. С. 5-12.
6. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения:

лингвистические и дидактические аспекты: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02/
Т.Н. Астафурова. М., 1997. 324 с.

7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. - 2-е изд., стер. - Москва : УРСС, 2004 (Калуга : ГУП Облиздат). – 569 с.

8. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология техники. Ежегодник. 1984-1985. Москва, 1986.

9. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский – Москва: Педагогика, 1982.

10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. М.: Педагогика, 1989.-192 с.11. Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка//Иностр. языки в школе.-1999.-№ 6.- С. 13-17.

11. Бехтерев В. М. Объективная психология. Санкт-Петербург, 1954.

12. Библиер, В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В.С. Библиер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31– 43.

13. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам// Иностр. языки в школе.-2001. - №4. - С. 5-11.

14. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / И.Л. Бим под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. - С. 39 —42

15. Бицилли П. М. Социология и история / П. Бицилли // Правни изследвания, посветени на проф. Венелин Ганев, по случай 30-годишната му академична дейност. – София, 1939.– С.27–38.

16. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Санкт-Петербург: Питер. – 2015. – 37 с.

17. Богин Г. И. Модель личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ...д-ра филол. наук/Г.И. Богин. Ленинград, 1984. 356 с.
18. Боровкова Е. Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: Автореф. дис к-та пед. наук: 13.00.08. -Москва, 1996. - 46 с.
19. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
20. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009 – 20 с.
21. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку. [Текст] Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М. : АРКТИ, 2000. - 165 с.
22. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
23. Гез Н. И. Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник. Москва: Высш. школа, 1982. 373 с.
24. Громова В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения: школа с углубленным изучением иностранного языка, английский язык: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 2011.– 228 с.
25. Грунина Е. В. Определение уровня сформированности межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей ВПО с позиций конструктивистского подхода//Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары. - 2019. - С.74-79.

26. Гез Н. И. Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник. Москва: Высш. школа, 1982. 373 с.
27. Дайхин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Н. Дайхин // Педагогика. – 2003. – №4. – Самара 21 –26.
28. Дайхин А. Н. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Под ред. Н. В. Кузьминой; Учебное пособие. Москва: Народное образование, 2002. – 208 с.
29. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально ориентированному обучению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Доможирова. – Санкт-Петербург, 2002. – 209 с.
30. Дридзе Т. М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. - М.: ИС РАН, Центр социального управления, коммуникации и социально-проектных технологий, 2000. - С. 5-42.
31. Друцко, Н. А. Кейс технология и проектное обучение как инструмент формирования межкультурной компетенции у студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. - 2014. - № 1. - С. 79-83.
32. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ...д-ра. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 217-218.
33. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова, Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург, 2005. (таблица) Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. - 150 с. 82
34. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 –42.

35. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 2013. – 301 с.
36. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко; под ред. Б. Г. Мещерякова. – Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
37. Иноземцева К. М., Крупченко, А. К. Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста / К. М. Иноземцева, А. К. Крупченко / Языковое образование сегодня – векторы развития: Сборник трудов конференции – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 102 – 116.
38. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова / General and Professional Education. 2012. - № 1. - С. 8–14.
39. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва, 1988.-319 с.
40. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ С.Е. Каплина. Чебоксары, 2008. 495 с.
41. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. — Изд. 3-е , перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Земля, 1914. -, 489 с.
42. Коляникова Е. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования [Текст]:. –Автореф. дис. ... канд. пед., наук / Е. В. Коляникова. – Смоленск, 2015. – 27 с.
43. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода: Учеб. пособие. Москва:1. ЧеРо, 1999.- 136с.
44. Конышева М. В. Игровые технологии как средство профессиональной подготовки будущего специалиста. Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития / М. В.

Коньшева//Материалы Межвузовской научно-практической конференции, 2016. – С. 56-61.

45. Крысин Л. П. Личность и языковой коллектив// Иностранный язык и личность. Москва, 1990. С.78-86.

46. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В. Г. Крысько. – Москва : Харвест, 2001. – 688 с. – ISBN 985-13-19023

47. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН ИЯ. — Москва: Языки славянской культуры, 2004.

48. Кудрина Е. А. Формирование межкультурной компетенции посредством игровых технологий на уроках английского языка (начальный этап) ВКР Екатеринбург 2016.

49. Лебедева Н.М. Кросскультурные особенности отношения российской молодежи к инновациям / Молодые москвичи. Кросскультурное исследование. Москва: РУДН, 2008. С. 9-40.

50. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е издание. Москва: Смысл, 1999. 365 с.

51. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт-М, 2001. - 607с.

52. Лотман Ю.М. Межкультурная коммуникация: Теория и практика: Сб. науч. Статей. Москва: ГУУ ВШЭ, 2000. 336 с.

53. Максимова, Э. В. Условия формирования межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранным языкам // Социальноэкономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2015. - №3(66). – Т.3. – С. 129–138.

54. Матиенко А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А. В.

Матиенко // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2016. №2 (8).

55. Мещеряков Б. Г., Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 672 с.

56. Мясищев В. Н., Психология отношений: под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. 356 с.

57. Наролина, В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации. // Высшее образование в России. 2009 г. №1 – Ставрополь, 124-128.

58. Нестерова Т. А. Формирование межкультурной компетенции в процессе профессиональной социализации студентов педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук : 13.00.01. – Чита, 2017. – 85 с.

59. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.

60. Овчинникова, В.Б., Кульгавюк, В.В. Метод кейс-стади как неотъемлемая часть профессионально-ориентированного обучения студентов иноязычному общению // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. – 2014.- Новочеркасск. – С. 91-94.

61. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1983. – 89 с.

62. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – Москва/Санкт-Петербург: ГЛОССА/КАРО, 2004. 336 С.

63. Панарина С. С. Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования / С. С. Панарина – Воронеж, 2018. - 174 с.

64. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 224 с.

65. Пахтусова, Е. Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 532-534.
66. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: [Текст] / И. П. Подласый; Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Кн.1 – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
67. Попков В. А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2004. – 192 с.
68. Попова Т. В. Формирование мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов филологического факультета. Автореферат / Т. В. Попова. – Казань, 2002. – 25 с.
69. Посталюк, Н. Ю. Интеграционные процессы в российской системе профессионального образования / Н. Ю. Посталюк // Интеграция образования. – 2014. – № 4 (77). – С. 6–10.
70. Рогова, Г. В. О методах и приемах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе, 2014. – № 3. – Самара, 50-58.
71. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высшая школа, 2005. – 310 с.
72. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие / А. П. Садохин. – Москва, 2009. – 278 с.
73. Садчикова Я. В. К проблеме формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых факультетов вуза в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Я. В. Садчикова // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции – Пенза, 2008. - С. 70-74.
74. Санникова С. В. Межкультурный диалог как средство социокультурной адаптации в мультикультурной среде. - Multicultural

World: challenges of mutual understanding (Мультикультурный мир: проблемы взаимопонимания): материалы международной научно-методической конференции, 2016 г. / отв. ред. И. С. Рогозина.– Сыктывкар. - 2016. – С. 78-83.

75. Санникова С. В. Межкультурный компонент профессионально ориентированного обучения гуманитариев. Вестник ПНИПУ «Проблемы языкознания и педагогики». - 2016. – № 1. - С. 88-101.

76. Санникова С. В. Проблема преподавания иностранного языка в России в исторической ретроспективе : Znanstvena misel journal / С. В. Санникова, А. В. Черноскутова. – Словения, 2021. - №51. - 42 с. : ил. - ISSN 3124-1123.

77. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш .шк., Амскорт Интернэшнл. 1991. - 261с.

78. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. - 237 с.

79. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996.

80. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования// Иностр. языки в школе.- 2001. № 3. - С. 17-24.

81. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.02. -Москва, 1993. - 46 с.

82. Сафонова В. В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании.// Иностр. языки в школе.-2002.-№3.- С. 22-32.

83. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 656 с.

84. Слостенин В. А. Педагогика: Учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва: ИЦ Академия, 2012. – 608 с.
85. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Суворова; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2000. – 158 с.
86. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика [Текст]: монография / П. В. Сысоев. — Москва: Глосса-пресс, 2012. - 252 с.
87. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. языки в школе. 2003. - № 1. - С. 42-47.
88. Сысоев П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - Тамбов, 1999. -231 с. 88
89. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностр. языки в школе.- 2001. - №4. - С. 12-18.
90. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва, 1984. - С. 01-207.
91. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Москва: Слово, 2000. – 261 с.
92. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): Автореф. дис. д-ра фил. наук: 10.02.19. Москва, 1984. – 64 с.
93. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. М: Прогресс. 1990. 717 с.

94. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — Москва: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

95. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 1994. - 58 с.

96. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков// Россия и Запад: диалог культур. Материалы 2-ой международной конференции 28-30 ноября 1995 г. Москва, 1996. - С. 236-243.

97. Фурманова В. П. Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка: автореф. дис. канд. пед. наук / Фурманова В. П. – Москва, 1984. – 16 с.

98. Фурманова В. П. Языковое образование в поликультурной среде// Сб.: Тезисы докладов к конференции «Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее». Москва: АПК и ПРО, 2001. - С. 14 -16.

99. Халеева И. И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – № 1. – 2000. – 11 с. 89

100. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э Холл. М.: Вече Песей: АСТ, 1995. 432 с.

101. Царева М. А. Межкультурная коммуникация и диалог культур : монография / М.А. Царева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Дальневост. гос. гуманит. ун-т". - Хабаровск : изд-во ДВГГУ, 2006. - 62 с.

102. Ширяева, В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции [Электронный ресурс] / В. А.

Ширяева. – Режим доступа : http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf. – Дата доступа : 20.01.2022

103. Шор Р. О Язык и общество. Энциклопедия. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2016. – 872 с.

104. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / А. Н. Щукин. - 2-е изд. – Москва, 2006, С. 17-21.

105. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 1987. – 350 с.

106. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

107. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings / M. Bennet. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998. 102 p.

108. Byram M. Cultural studies in foreign language education. Clevedon; Avon, 1989.

109. Canale M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. P. 1-47.

110. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization [Электронный ресурс] / D. K. Deardorff // Journal of Studies in Intercultural Education. – № 10. – 2007. – С. 241–266. Режим доступа: http://www.tru.ca/__shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf (дата обращения: 10.02.2022).

111. Hall E.T. The Silent Language / E. T. Hall. - New York: Doubleday, 1959. - 121 p.

112. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education//Candin C.N. (ed.) Experiential Learning in Foreign Language Education. – London; New-York, etc.: Longman, 2001. – P.61-105.

113. Kilickaya F. Authentic materials and culture content in EFL classrooms / F. Kilickaya // The Internet ELT Journal, 2004. – vol. 10 (7).

114. Knapp K., Karlfried. Intercultural Communication in EESE //cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html Retrieved January 3, 2003.
115. Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationfähigkeiten als Lernziel/ A. Knapp-Potthoff // Aspekte interkulturelle kommunikationfähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – München, 1997. 181-205 ss.
116. Lévi-Strauss C.C. Anthropologie structurale. P., 1974. P. 38
117. Phillips E. I see! Developing learners' intercultural competence//LOTE CED Communiqué, Issue 3, 2004// <http://www.sedl.org/loteced/communiqué/n03.html>
118. Safont M. P. Online resources for the EAP classroom: Ways of promoting EFL learners' autonomy / M. P. Safont, M. J. Esteve // Inmaculada Fortanet, Juan Carlos Palmer, and Santiago Posteguillo (eds). Linguistic Studies in Academic and Professional English. – Castellón : Universitat Jaume I., 2004. – C. 261–274.
119. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom / J. Sherman. – Cambridge University Press, 2003. 91
120. Trager, G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis / G. Trager, E. Hall. - New York, 1954 - 320 p.

Приложения

Приложение 1

Тест на выявление уровня мотивации

Данный тест направлен на оценку способности к получению межкультурных знаний

Инструкция: Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы, пожалуйста, выберите в каждом вопросе только один ответ.

1. Мои друзья ценят меня за то, что я:

- a) Умею находить общий язык с людьми разных национальностей
- b) Готов прийти на помощь независимо от отношений с этим человеком
- c) Интересный собеседник, который побывал во многих странах

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит:

- a) Целеустремленный
- b) Трудлюбивый
- c) Отзывчивый

3. Как Вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?

- a) Думаю, что чаще всего это пустая трата времени
- b) Я пытался это делать, но нерегулярно
- c) Положительно, я давно это делаю

4. Какое мнение ближе всего к Вашему о вопросе самосовершенствования?

- a) Я думаю, необходимо расширять свой кругозор, но у меня нет на это времени
- b) Хочу получить новые знания, но нет соответствующей информации в программе

с) Не всегда хватает силы воли и настойчивости

5. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.

а) Амбициозный

б) Не общительный

с) Приветливый

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.

а) Решительный

б) Любознательный

с) Справедливый

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит.

а) Генератор идей

б) Критик

с) Организатор

8. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у Вас развиты в большей степени.

а) Сила воли

б) Память

с) Обязательность

9. Что чаще всего Вы делаете, когда у вас появляется свободное время?

а) Совершенствуюсь профессионально

б) Занимаюсь чтением книг

с) Путешествую

10. Я вряд ли выберу работу, которая:

а) Связана с возможными рисками и угрозами

б) Не связана с общением с носителями других культур

с) Не требует творческого и критического мышления

Подсчитывается общий балл и определяется уровень способности к получению знаний:

- очень низкий уровень, если набрано от 18 до 25 баллов;
- низкий – 26–28;
- ниже среднего – 29–31;
- чуть ниже среднего – 32–34;
- средний уровень – 35–37;
- чуть выше среднего – 38–40;
- выше среднего – 41–43;
- высокий уровень – 44–46;
- очень высокий уровень – 47–50;
- наивысший – 51–54.

Приложение 2

Анкета оценки потребности в расширении межкультурных знаний

Инструкция:

В анкете имеются утверждения, которые позволят Вам уточнить Ваши интересы и мнения. Выберите утверждение, не тратьте время обдумывание, отвечайте быстро, фиксируйте первоначальный ответ, который приходит на ум. Не упускайте ничего, отвечайте по порядку и обязательно на каждый вопрос. Не стремитесь произвести заведомо благоприятное или неблагоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение. Плохих хороших ответов не существует.

1. Как часто Вы общаетесь с иностранцами?

- a) Часто
- b) Редко
- c) Никогда

2. Как Вы думаете, достаточно ли при общении с представителями другой страны только владеть иностранным языком, без знаний иноязычной культуры?

- a) Да
- b) Нет

3. Что является наиболее важным при общении с представителями другой культуры?

- a) Знание языковых средств, их правильное употребление
- b) Знание культуры и обычаев другой страны
- c) Невербальные средства общения (жесты, мимика, интонация и т.д.)
- d) Все вышеперечисленное

4. Считаете ли Вы, что изучение иноязычной культуры тесно связано с познанием своей родной культуры?

- a) Да
- b) Нет
- c) Затрудняюсь ответить

5. Задумываетесь ли Вы, изучая тот или иной материал касательно иноязычной культуры, о том, как это явление отражается в Вашей родной культуре?

- a) Всегда
- b) Редко
- c) Никогда

6. Интересно ли Вам узнать взгляд представителей другой культуры на различные особенности Вашей родной культуры?

- a) Да
- b) Нет
- c) Затрудняюсь ответить

7. Какая позиция кажется Вам наиболее правильной при изучении ценностей иной культуры на занятиях по иностранному языку?

- a) Принятие ценностей иной культуры, т.к. она является основной на занятиях по иностранному языку
- b) Верность только ценностям родной культуры, т.к. это является свидетельством моего патриотизма и гражданской позиции
- c) Равнозначность ценностей обеих культур, стремление найти свои особенности в каждой культуре и быть «посредником» между культурами

8. Важно ли, находясь в другой стране следовать нормам и правилам, установленным в ней, или нужно наоборот оставаться верным обычаям своей страны?

- a) Важно
- b) Не важно
- c) Затрудняюсь ответить

9. Что Вы понимаете под термином «толерантность»?

- a) Терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям
- b) Безразличие по отношению к представителям иноязычной культуры
- c) Затрудняюсь ответить

10. Готовы ли Вы к общению с представителями британской культуры?

- a) Интерпретация:
- b) Готовы
- c) Не готовы
- d) Затрудняюсь ответить

Сумма баллов положительных и отрицательных ответов характеризует уровень потребности в достижении. Размах индивидуальных баллов может быть очень большим: от 2 до 22. Уровни потребности в достижениях: - низкий – 2-10 - ниже среднего – 11-12 - средний – 13-14, выше среднего – 15-16 - высокий – 17-20.

Подсчитывается общий балл и определяется уровень потребности в расширении межкультурных знаний:

- низкий уровень при сумме баллов от 2 до 11;
- средний уровень при сумме баллов от 12 до 15;
- высокий уровень при сумме баллов от 16 до 20.

Приложение 3

Тест на знания межкультурного и лингвострановедческого характера
Инструкция: Уважаемые студенты! Просим Вас ответить на вопросы, пожалуйста, выберите в каждом вопросе только один ответ.

1. Подберите русские эквиваленты к английским пословицам:

When in Rome, do as the Romans do.

Every bird likes its own nest.

East or West, home is best.

2. Какой английский глагол сочетается со словами:

attention,

visit,

compliments?

3. Какие из перечисленных прилагательных:

beautiful / handsome / good-looking / cute / pretty подходят для использования со словом «мужчина» («man»)?

4. Приведите примеры слов или выражений, которые ассоциируются у Вас с Великобританией.

5. Назовите известные Вам формы приветствия на английском языке.

6. Назовите не менее четырех видов спорта, которые родились в Англии.

7. Официальная резиденция британской королевской семьи в Лондоне.

8. Представьте, что Вы оказались в другой стране и Вам требуется помощь.

Каким образом Вы обратитесь к незнакомому иностранцу на английском языке?

9. Представьте, что Вам предстоит знакомство с англичанином. Какие вопросы бы Вы задали ему / ей во время вашей первой беседы? Что бы Вы рассказали о себе?

10. Известны ли Вам какие-либо «опасные» темы (темы-табу) для разговора с англичанином? Приведите примеры.

Интерпретация: высокий уровень когнитивного компонента, когда обучающийся давал ответы полные или частичные ответы на 90 % всех вопросов, 70 % ответов на вопросы означают средний уровень и низкий уровень при правильных ответах менее 50 %.

Подсчитывается общий балл:

- Низкий уровень при сумме баллов от 2 до 15;
- Средний уровень при сумме баллов от 16 до 21;
- Высокий уровень при сумме баллов от 22 до 25.

Приложение 4

Задания для проверки уровня сформированности деятельностного критерия

1. Изучите правила успешного интервью при приеме на работу и скажите, какая часть интервью, по вашему мнению, самая важная.

Congratulations! Your resume have made a good impression and the employer has called you in for an interview. Now it's time to make sure that you also have the right type of English for that job interview.

There are some very important rules to consider when taking a job interview.

Work Experience

Work experience is the most important part of any job interview. It is true that education is also important, however, most employers are more impressed by extensive work experience than by university degrees. Employers want to know

exactly what you did and how well you accomplished your tasks. This is the part of the interview during which you can make the best impression. It's important to give full, detailed answers. Be confident, and emphasise your accomplishments in past positions.

Qualifications

Qualifications include any education, as well as any special training you may have had (such as computer courses). Mention your English studies. This is very important as English is not your first language and the employer may be concerned about this fact. Assure the employer that you are continuing to improve your English skills by saying that you study a certain number of hours a week to improve your skills.

Talking about Responsibilities

You will need to demonstrate your qualifications and skills which are directly applicable to the job you are applying for. If past job skills were not exactly the same as what you will need on the new job, make sure to detail how they are similar to job skills you will need for the new position.

2. Прочитайте об особенностях лексики, используемой при собеседовании при приеме на работу и скажите, как произвести наилучшее впечатление на работодателя.

The job interview in English requires a very specific kind of vocabulary. It also requires good tense usage as you need to make a clear distinction between past and present responsibilities. Here is a quick overview of the appropriate tenses to use:

1) Use the present simple to describe your daily responsibilities. This is the most common tense to use when speaking about your current position.

Example Sentence: I repair car engines.

2) Use the past simple to describe your daily responsibilities in a former position. This is the most common tense to use when speaking about past jobs.

Example Sentence: I worked as a vehicle diagnostician.

3) Use the present continuous to speak about current projects that are happening

at that moment in time. These projects are limited in time and should not be confused with daily responsibilities.

Example Sentence: Currently, I am repairing lorries.

4) Use the present perfect to describe projects or accomplishments that you have made up to the present moment in time. Remember not to include specific past time references which should be used with the past simple.

Example Sentence: I've got experience in body repair operations.

5) Use the future simple to discuss your plans for the future. This tense is only used when the interviewer asks you what you plan to do in the future.

Example Sentence: I will be the consultant of the team of auto body technicians.

There are a number of other tenses that you can use to speak about experience that you have had. However, if you do not feel comfortable using more advanced tenses, these tenses should serve you well in the interview.

Common Interview Questions

The first impression you make on the interviewer can decide the rest of the interview. It is important to introduce yourself, shake hands, and be friendly and polite. The first question is often a «breaking the ice» type of question. Don't be surprised if the interviewer asks you something like:

- How are you today?
- Did you have any trouble finding us?
- Isn't this great weather we're having?

This type of question is common because the interviewer wants to put you at ease (help you relax). The best way to respond is in a short, friendly manner.

3. Прочитайте диалог и выберите один из наиболее корректных ответов.

1. **Interviewer:** How are you today?

You: I'm fine, thank you. And you?

2. **Interviewer:** How are you today?

You: So, so. I'm rather nervous actually.

3. **Interviewer:** Did you have any trouble finding us?

You: No, the office isn't too difficult to find.

4. Interviewer: Did you have any trouble finding us?

You: As a matter of fact it was very difficult. I missed the exit and had to return via the highway. I was afraid I was going to be late for the interview.

5. Interviewer: Isn't this great weather we're having?

You: Yes, it's wonderful. I can remember this time last year. Wasn't it awful! I thought it would never stop raining!

6. Interviewer: Isn't this great weather we're having?

You: Yes, it's wonderful. I love this time of year.

4. Представьте себя в роли квалифицированного автомеханика, используйте глаголы, приведённые ниже для описания своих должностных обязанностей

Example: I improved dealership relations with manufacturers, repaired fuel systems, replaced worn parts, carried out general maintenance.

Advised, analysed, assisted, carried out, changed, classified, consulted, controlled, cooperated, created, dealt, decided, estimated, examined, improved, inspected, installed, made, managed, negotiated, operated, organized, performed, planned, prepared, purchased, recommended, repaired, replaced, selected, serviced, supervised, tested, upgraded.

5. У вас всего лишь 5 минут для того, чтобы продемонстрировать, насколько подходящим кандидатом на должность вы являетесь. Используя приведённые ниже прилагательные, опишите свои навыки, чтобы произвести наилучшее впечатление на работодателя.

Example: I am experienced in engine repair and preventive maintenance. I'm self-disciplined and enthusiastic in work. Besides, I'm tactful and diplomatic with other people.

Accurate, active, adaptable, broad-minded, competent, creative, diplomatic, energetic, enthusiastic, experienced, firm, honest, logical, loyal, mature, motivated, objective, outgoing, pleasant, positive, practical, productive, reliable, self-disciplined, sincere, tactful, trustworthy.

6. Составьте диалог между работодателем и соискателем на должность автомеханика. Используйте лексику предыдущих заданий.

Приложение 5

Проект «Education»



Этапы осуществления проекта

Выполнение проекта происходит согласно следующим этапам:

1. Выбора темы, типа проекта, количества участников.

Тема проекта «Education» выбрана согласно модулю, заданного программой по английскому языку.

Тип проекта – исследовательский.

В качестве опор мы предлагаем следующие источники:

Ознакомление с российской образовательной системой

– <http://www.studyrussian.com/russian-course/study-university-moscow/russian-education-system.html>

– http://www.en.spbstu.ru/system_of_education/

– <http://www.euroeducation.net/prof/russco.htm>

Ознакомление с британской образовательной системой

– https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf

– http://www.internationalstudent.com/study_uk/education_system/

– <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>

На основе предложенной информации, учащиеся должны определить сходства и различия британской и российской систем образования.

Наша группа состоит из 15 учащихся, нам считается необходимым разделить группы на более мелкие подгруппы, по 5 участников в каждой группе.

Разделение группы будет основываться по выбору педагога.

Преподаватель учитывает симпатии и антипатии в созданных группах, создавать комфортные условия для реализации коммуникации на иностранном языке, должен организовать деятельность обучающихся таким образом, чтобы все принимали участие в проекте.

2. Далее необходимо продумать возможные варианты проблем, которые можно исследовать в рамках данной тематики.

В нашем исследовании проблемой исследования должно быть сопоставление, анализ двух образовательных систем, выявление сходств и различий.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных источников для поиска информации.

Поскольку в нашем исследовании мы определили соревновательный характер выполнения задания, обучающиеся получают одинаковое задание на поиск сходств и различий двух образовательных систем.

Источниками для поиска информации по заданной тематике могут служить книги, пособия, брошюры, буклеты, электронные сайты.

4. Самостоятельная работа студентов над своими проектами.

Обучающиеся разделены на три группы, задачи для выполнения задания определены, источники информации уточнены.

Самостоятельная работа обучающихся предполагает одно учебное занятие (90 минут) на поиск и отбор информации, а также внеклассные часы, в результате чего, должна быть представлена презентация.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных.

Преподаватель запрашивает у студентов уровень успешности поиска информации на занятии, подводит итог аудиторного занятия, сопоставляет

результаты двух групп, определяет уровень работ, предусматриваемых во внеклассном занятии.

6. Защита проекта, оппонирование.

Защита происходит на следующем аудиторном занятии. Длительность защиты 10-15 минут. Первая группа выдвигает ответственных за проект, остальные внимательно контролируют ход проведения презентации. Во время выступления, учащиеся групп отмечают достоинства и недостатки подачи материала.

7. Подведение итогов, оценивание.

По завершению выступлений, преподаватель обсуждает каждую презентацию участвующих групп, отмечает собственные корректировки, интересуется мнением оценивающей группы.

Приложение 6

Кейс «Культурный шок»



Ролевая игра представляет собой неформальный брифинг, посвященный бизнес культурам, который проводится в нашей стране. Сначала по структуре кейса студентам предлагается фоновая база. Студентам предлагается выступить консультантами, работающими в фирме, которая готовит бизнес людей, собирающихся впервые посетить Россию и погрузиться в корпоративную культуру, а также неформальную обстановку, в российский социум. Студенты должны подготовиться к брифингу, включив вопросы, связанные с российской и другими бизнес культурами.

На втором этапе кейса участники слушают аудиозапись, где можно отчетливо выявить основные различия между культурами, провоцирующие культурный шок. Например, вещи, касающиеся отношения людей к организации времени, детали выстраивания бизнес отношений, нацеленность на результат, а также необходимость в некоторых культурах устанавливать личные хорошие отношения, прежде чем начать совместные дела. Затем они должны проконсультировать топ менеджеров, собирающихся вести дела в этих странах.

В кейсе представлена тематика для обсуждения, включающая: внешний вид людей в разных жизненных ситуациях (дресс-код мужчин и женщин); нормы поведения (порядок обращения друг к другу, личная и общественная дистанция, отражающая отношение к категории «пространство»); организация свободного времени и развлечения (подарки, темы для обсуждения, приглашения домой); проведение собраний и совещаний (пунктуальность, статусность и иерархичность, принятие решений); ведение бизнес календаря (назначение сроков, повестки дня, время суток для ведения бизнеса, время обеда). Готовясь к консультированию топ менеджеров, студенты сосредотачиваются на моментах, о которых, возможно, и вовсе никогда не задумывались, осознают свою личную культурную идентичность, понимают разницу между чужими культурами.

Последним этапом этого кейса является письменный доклад, который должен содержать наиболее интересную информацию, полученную в результате выполнения кейса. Как правило, выполнение подобных кейсов на занятиях по английскому языку проходит очень интенсивно, живо и увлеченно и, безусловно, многому учит студентов. Они не только практикуют навыки владения английским языком в рамках заданной тематики, но и позволяет увеличить эффективность в скорости развития межкультурных навыков.

Приложение 7

Ролевая игра «To become a car mechanic»



1. Прочитайте текст и скажите система подготовки автомехаников какой страны, вам нравится больше всего и почему.

To become a car mechanic in the UK students begin their training by studying car processes in manuals and then work on older cars. Most mechanics find themselves in technical educational programmes after finishing school. All car mechanics are required to be certified.

In the UK there are different routes for people to become qualified. The best route is to serve an apprenticeship with a local garage or dealership while attending a college or a training centre. The apprenticeship is split into 2 levels. Level 2 is made of the following components:

NVQ (National Vocational Qualification) – this is achieved by the collection of evidence in the workplace that the apprentices can remove and replace components to manufacturers guidelines.

VRQ (Vocational Related Qualification) – this is also sometimes called a «Tech cert» and is a series of tests designed to show that the candidate understands how things work, i.e. engines, transmission, chassis, etc. It is delivered in a variety of ways at a training centre or at a local college.

Key Skills – the skills in key areas: Communications (English), Application of Number (Maths) and I.T. (use of computers and I.T.).

When the candidate has achieved the required components listed above, apprentices are given Apprenticeship certificates to show competence at that level.

UK training differs from American training and general practice in that a U.K. mechanic will be expected to be able to repair all areas of the vehicle (apart from Bodywork and Painting), i.e. engines, suspension (подвеска), brakes (тормоза), electrical, transmission, etc., as these are usually all covered in the same garage or workshop. This training usually takes 4–5 years, after this term apprentice is said to be «qualified» and works alongside experienced technicians.

In Australia, an apprentice works under one or more qualified mechanics for a period of four years. During that time, they attend a Technical and Further Education (TAFE) college one day per week for three years. In some states, mechanics are required to be qualified to work as a mechanic, and the workshop in which they work is required to have a workshop licence. In other states, no such licensing is required.

In the United States there are several programmes and schools that offer training for those interested in gaining competencies as an automotive mechanic. A few of the aspects usually taught are: power train (силовая передача) repair and diagnosis, emission control (отвод выхлопа газов), and suspension. The National Automotive Technicians Education Foundation (NATEF) is responsible for evaluating technician training programmes for certification (accreditation) by ASE, the National Institute for Automotive Service Excellence. While it's not required by law for a mechanic to be certified, some companies only hire or promote employees who have passed ASE tests.

Опишите систему подготовки автомехаников в России, предоставив некоторую информацию о:

- 1) the terms and components of the educational process;
- 2) the skills required to be certified;
- 3) final exams.

Example: The training takes 4 years in Russia. To be certified mechanics are expected to be able to repair all areas of vehicles. During the training period pupils attend a college and a workshop.

Разделитесь на 4 группы. Представьте, что вы прошли обучение по одной из систем, о которых шла речь в тексте. Расскажите о своём опыте, следуя плану. Не забудьте рассказать о процессе получения профессии автомехаников в России.

- is it required by law for a mechanic to be certified;
- does a car mechanic specialize in one area or work on all parts of any car;
- the terms of training;
- what I like in this system of training;
- what I dislike in this system of training.

Приложение 8

Межкультурная игра «Беседа в международном кафе»



Обучающиеся получают от педагога заранее подготовленную инструкцию, согласно которой они должны выступить в роли представителей той или иной культуры и вести себя соответственно данной культуре. Основной акцент делается на особенностях невербальной коммуникации. Перед обучающимися стоит задача, в течение десяти минут поговорить с как можно большим количеством людей на определенную тему «Как я провел лето». При этом при общении представителей «разных культур», к примеру, темпераментных «итальянцев», для которых культурной нормой является активная жестикуляция и маленькая дистанция при диалоге с собеседником, и вежливых «японцев», которые при коммуникации соблюдают множество ритуалов, ожидаемо возникнут неловкости и разногласия.

