ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

КОЛЯНИКОВА Екатерина Валерьевна

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Сенченков Николай Петрович

Смоленск
2015

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ…….. 3

ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников…….. 14

1.1. Сущность понятий «межкультурная коммуникативная компетенция», «дополнительное образование»……... 14

1.2. Развитие представлений о взаимодействии основного и дополнительного образования при изучении иностранных языков……. 34

1.3. Изучение иностранного языка в дополнительном образовании как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников…….. 58

Выводы по главе I……... 82

ГЛАВА II. Опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования…….. 86

2.1. Выявление и диагностика уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в дополнительном образовании…..... 86

2.2. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования……..... 103

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования……..….. 134

Выводы по главе II…….. 151

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……... 154

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….. 158

ПРИЛОЖЕНИЯ……..... 177

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Глобализационные процессы оказывают влияние на все стороны жизни общества и отдельного человека. Наша реальная жизнь все больше походит на «глобальную деревню», описанную Маршалом МакЛюэном [182]. Сегодня возможности практики межкультурного общения расширились за счет роста популярности туристических поездок, образовательных программ по обмену, Интернет-технологий (Skype, Facebook, Twitter и пр.). Становление глобального коммуникационного пространства расширяет и обогащает сферу межсубъектного взаимодействия представителей различных стран и культур и ставит вопрос о качестве межкультурного взаимодействия, готовности к осуществлению межкультурной коммуникации.

Политическое и социально-экономическое развитие России в последние годы позволило увеличить количество межкультурных контактов российских старшеклассников в режиме реального времени. Совершенно естественно, что наибольшее развитие имеют межкультурные коммуникации среди представителей молодого поколения, и прежде всего старших подростков. Такая ситуация связана, главным образом, с тем, что именно этот возраст наиболее ориентирован на использование информационных технологий в жизни и деятельности, потому что именно учащиеся подросткового возраста, старшеклассники, выросли в современной информационной среде, их жизнь органично связана с самим функционированием этой среды. Д.И. Фельдштейн считает интенсивный натиск современных технологий, и прежде всего Интернета важнейшим фактором, оказывающим «огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека», и подчеркивает значение психолого-педагогической науки в решении проблемы «поиска путей, возможностей использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним» [139, с.16].

Отличаясь в силу возрастных особенностей открытостью ко всему новому, учащиеся старших классов являются одной из тех возрастных групп, для которых межкультурное взаимодействие является весьма важным в их жизнедеятельности.

Практика показывает, что для поддержания различных форм межкультурных контактов партнерам необходимо не только знание иностранного языка, но и знание норм поведения, традиций и обычаев другой культуры. Каждый участник межкультурного взаимодействия должен быть личностно и психологически готов к осуществлению такого рода деятельности, обладать комплексом знаний о нормах поведения, психологии, истории и ценностях своих партнеров. Именно поэтому на первый план в современной педагогической науке выходят проблемы межкультурной коммуникативной компетенции, определяющей успех межкультурного взаимодействия. В этом контексте остро стоит вопрос о теоретическом осмыслении и обобщении знаний, накопленных в сфере взаимодействия культур, разработке технологий и методик формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников.

По мнению ряда ученых (А.В. Анненкова [5], Н.Д. Гальскова [29], Т.В. Куприна [79], M. Byram [159]), межкультурная коммуникативная компетенция является ключевой компетенцией современного образования. Однако можно констатировать недостаточную изученность проблемы, так как большинство работ, посвященных исследованию формирования межкультурной коммуникативной компетенции, в качестве объекта имеют главным образом учебный процесс в высшей школе и формирование личности специалиста (А.В. Анненкова [4], Н.Б. Круглова [77], Т.В. Куприна [79], И.Л. Плужник [107], И.М. Шеина [147]).

Условия современного формального образования в школе не предоставляют возможности формирования соответствующего уровня рассматриваемой компетенции [117], [125], [138], поэтому мы обращаемся к вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции учащихся как уровня эффективной реализации взаимодействия, позволяющего осуществлять контакты между представителями разных культур, с наименьшим количеством конфликтов именно в системе дополнительного образования. На данный момент

отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Специфика дополнительного образования состоит в добровольности и свободе выбора направления деятельности, места освоения образовательных программ, в возможности учета индивидуальных потребностей каждого учащегося, что обусловливает высокий потенциал дополнительного образования в решении задач межкультурного образования и развития детей в современном мире. В отличие от учебного процесса в общеобразовательной школе дополнительное образование является более гибким и вариабельным, потенциально способным к формированию данной компетенции.

Кроме того, процессы интернационализации и глобализации, происходящие в современном обществе, порождают диалектические противоречия, вытекающие из природы межкультурного диалога между национальным самосознанием и необходимостью принятия «чужой культуры», поэтому общество остро нуждается в механизмах снятия и предупреждения конфликта между этничностью и межкультурной толерантностью, соответствующих развитию личности школьников.

По этой причине можно констатировать наличие **противоречия** между потребностью общества в выпускниках школ, владеющих межкультурной коммуникативной компетенцией, способных к эффективному межкультурному общению, и недостаточной теоретической и практической разработанностью, отсутствием специально созданной модели формирования данной компетенции в условиях дополнительного образования.

На основании противоречия определим **проблему** исследования: каковы педагогические условия, необходимые для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников?

Актуальность проблемы и ее практическая значимость обусловили выбор **темы** диссертационного исследования: «Формирование межкультурной

коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования».

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и проверка модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Объект исследования – образовательный процесс в условиях дополнительного образования.

Предмет исследования – формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников будет эффективно, если:

- определена сущность понятия «межкультурная коммуникативная компетенция»;
- доказано, что дополнительное образование является оптимальным средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников;
- формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников становится системообразующим фактором преподавания иностранного языка в условиях дополнительного образования;
- разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования, включающая следующие составляющие: цель, потребностно-мотивационный компонент, совокупность задач, научно-педагогических принципов и подходов, содержательный, организационно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-оценочный и результативный компоненты.

На основании данной гипотезы определены **задачи** исследования:

1. Определить сущность понятия «межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников» с учетом развития представлений о взаимодействии основного и дополнительного образования при изучении иностранных языков.

2. Раскрыть значение изучения иностранного языка в дополнительном образовании как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

3. Выявить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в дополнительном образовании.

4. Разработать и экспериментально проверить модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

5. Представить анализ и интерпретацию результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Теоретико-методологическими основаниями исследования являются фундаментальные работы в области:

- *системного подхода* (В.П. Беспалько [12], В.А. Сластенин [129], В.А. Якунин [154]);

- *компетентностного подхода* (А.И. Зимняя [59, 60, 61], В.В. Сериков [126], А.В. Хуторской [145], Дж. Равен [113], Е.С. Заир-Бек [55], Н.Ф. Родионова [55], А.В. Долматов [48] и др.);

- *теории межкультурной коммуникации* (М. Байрам [159], Э. Холл [172], С.Г. Тер-Минасова [134], А.П. Садохин [119], О.А. Леонтович [85], И.И. Халеева [144], Г. Трейгер [172], А. Кнапп-Поттхофф [178], В.Г. Костомаров [24], К. Кнапп [178], Е.М. Верещагин [24], В.П. Фурманова [142] и др.);

- *дополнительного образования* (Е.Б. Евладова [49], Л.Н. Буйлова [22], О.А. Жильцова [54], Г.Д. Кочергина [75], И.И. Фришман [127], Е. Н. Медынский [91, 92, 93], Н.Б. Круглова [76] и др.);

- *проблем глобализации* (К. Поппер [110], М.М. Акулич [2], П. Штомка [149], Р. Ф. Абдеев [1], В.В. Блажевич [14] и др.);

- *роли иностранного языка в образовании* (Н.Д. Гальскова [30], И.Л. Бим [13], Г.В. Елизарова [51,52], С.Г. Тер-Минасова [134], И.И. Халеева [144] и др.);

- *теории диалога культур* (М.М. Бахтин [12], В.С. Библер [12], В.В. Сафонова [121], О.Н. Куракина [81]);

- *концепции вторичной языковой* личности (И.И. Халеева [144]);

- *теории и методики формирования межкультурной компетенции* (А.Ю. Муратов [98], Ю.В. Мещерская [95], И.С. Соловьева [131], Н.С. Тырхеева [135], А. Фантини [169], В.Г. Елизарова [50, 51], И.Л. Плужник [107] и др.).

Для проверки исходных теоретических положений и решения поставленных задач был использован комплекс дополняющих друг друга **научно-исследовательских методов.** *Теоретические:* изучение философской, психологической и педагогической литературы, работа с архивными документами, изучение и анализ нормативных документов по теме исследования, обобщение отечественного и зарубежного опыта в области формирования межкультурной коммуникативной компетенции, систематизация, прогнозирование и моделирование. *Эмпирические:* педагогический эксперимент, включающий наблюдение, беседы с учащимися, учителями и родителями, анкетирование, тестирование учащихся, анализ продуктов их деятельности (контент-анализ), метод самооценки. *Статистические:* квалиметрия, шкалирование, ранжирование.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись центры иностранных языков «Oxford» (г. Смоленск), «Fine» (г. Смоленск), «British School» (г. Рославль). Всего в исследовании приняли участие 170 человек: ученики старших классов, посещающие курсы иностранных языков, учителя иностранных языков.

Исследование проводилось с 2009 по 2014 годы и включало **4 этапа.**

Первый этап (поисковый) (2009-2010 гг.) состоял в определении проблемы исследования, изучении архивных, методических и нормативных документов, психолого-педагогической литературы российских и зарубежных авторов с целью выявления состояния разработанности вопроса, теоретического обоснования необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. Также

на первом этапе разрабатывались основы модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, изучались способы ее выявления.

Второй этап (констатирующий) (2011-2013 гг.). На данном этапе была разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, проведен констатирующий этап педагогического эксперимента (выявлен начальный уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников).

Третий этап (формирующий) (2012-2014 гг.) представлял собой апробацию модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования, проведение необходимой коррекции, анализ.

Четвертый этап (заключительный) (2014 - 2015 гг.). На этом этапе были окончательно сформулированы основные положения, проведено обобщение результатов, оформление диссертационного исследования.

Основные результаты, полученные лично соискателем, и их **научная новизна** заключаются в том, что:

- определена сущность, структура и содержание понятия «межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников»;
- раскрыто значение изучения иностранного языка в дополнительном образовании как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников;
- разработана и апробирована методика определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе изучения иностранного языка в дополнительном образовании;
- разработана и экспериментально проверена модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработанные сущность, структура и содержание понятия «межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников» обогащают современную теорию обучения и воспитания в условиях дополнительного образования;
- показывается роль дополнительного образования в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, которая рассматривается как системообразующий фактор при обучении иностранным языкам, что расширяет исследовательское поле организаций основного и дополнительного образования в современных условиях;
- разработанная модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции показывает необходимость целостного использования организационных форм, средств и методов в обучении и способствует раскрытию области применения системного, культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного и акмеологического подходов в теории обучения иностранным языкам старшеклассников;
- педагогические условия эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников определяют ориентиры для последующей работы педагогов в области формирования указанной компетенции;
- материалы диссертации вносят вклад в область исследования дополнительного образования как средства воспитания личности, изучения взаимосвязи базового и дополнительного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработанная и экспериментально проверенная методика выявления уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников может быть применена для определения уровня сформированности указанной компетенции в различных образовательных условиях;
- представленная модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников была апробирована автором в педагогической практике и может быть использована в образовательном процессе организаций

общего и дополнительного образования учащихся старших классов, в работе профильных кафедр учреждений высшего образования при разработке воспитательных программ, лекционных курсов и практических занятий.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников – это совокупность межкультурных знаний, умений и навыков применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур. Структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников представляет собой систему взаимосвязанных когнитивного, операционального и личностного компонентов.

2. Одним из значимых средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников является изучение иностранных языков в условиях дополнительного образования. Дополнительное образование, с одной стороны, предоставляет наиболее эффективную обучающую среду, позволяющую организовать целенаправленное изучение иностранных языков на основе современных подходов к образовательной деятельности, и, с другой стороны, обеспечивает оптимальные условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников с использованием всей совокупности методов и средств обучения, позволяющих сформировать в содержательном компоненте основу для обучения эффективной коммуникации между представителями разных культур.

3. Целенаправленное формирование межкультурной коммуникативной компетенции достижимо при условии применения валидного инструмента ее диагностики. Разработанная методика определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции позволяет:

- адекватно оценить общий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников;

- определить уровень межкультурной коммуникативной компетенции по каждому из ее компонентов;

- выявить трудности, возникающие при межкультурном общении;

- определить основные источники получения информации о культуре изучаемого языка;

- учесть интересы и склонности школьника.

4. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников включает в себя следующие составляющие: цель, потребностно-мотивационный компонент, совокупность задач, научно-педагогических принципов и подходов, содержательный компонент, организационно-деятельностный компонент, включающий систему методов, форм и средств обучения, эмоционально-волевой, контрольно-оценочный и результативный компоненты и реализуется в условиях дополнительного образования. Данные компоненты проверяются и корректируются в процессе формирования компетенции за счет использования специальных контрольно-оценочных средств. Тем самым происходит реализация обратной связи, когда контроль осуществляется вплоть до достижения результата, представляющего собой соответствующий уровень межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, определяемый ее структурой и содержанием.

5. Результаты экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе изучения иностранного языка в условиях дополнительного образования свидетельствуют об эффективности разработанной модели и целесообразности ее применения. После использования модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников экспериментальных групп произошло возрастание уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией на 39,5%. Такой рост уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией почти в три раза превышает уровень роста у контрольных групп (15%).

Достоверность и обоснованность полученных в диссертации результатов обеспечены обстоятельным теоретическим анализом проблемы,

опорой на фундаментальные теоретические положения в области межкультурной коммуникации, четким определением предметной области, целей и задач исследования, адекватностью разработанного комплекса методик и методических рекомендаций реальному образовательному процессу, строгостью используемого научно-методического аппарата, сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных, широкой эмпирической базой, воспроизводимостью результатов исследования и их многолетней проверкой.

Апробация результатов исследования. Основные результаты исследования демонстрировались, обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры педагогики Смоленского государственного университета, на заседаниях Ассоциации преподавателей английского языка г. Смоленска (2012-2013), на международной научной конференции «European Applied Sciences: Modern approaches in scientific researches» (Штутгарт, Германия, декабрь 2012), на международной научно-методической конференции «Языковые и культурные контакты различных народов» (Пенза, 2012), на международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности» (Москва, май 2013), на международной научно-практической конференции «Современные тенденции в образовании и науке» (Тамбов, октябрь 2013), на курсах повышения квалификации, организованных Смоленским гуманитарным университетом (СГУ) совместно с посольством США в Москве (г. Смоленск, июнь 2013), на всероссийской научно-практической конференции «Педагогическая наука и современное образование» (Санкт-Петербург, РГПУ им. Герцена, февраль 2014), на международной научной конференции «Theory for Practice in the Education of Contemporary Society» (Рига, Латвия, апрель 2014) .

Структура диссертации отражает логическую обоснованность поставленных целей и задач исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

1. 1. Сущность понятий «межкультурная коммуникативная компетенция», «дополнительное образование»

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции требует создания обоснованной теоретической основы, которая впоследствии позволит разработать методическую систему, нацеленную на формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. В соответствии с этим в первой главе необходимо решить следующие задачи:

1. Определить сущность понятия «межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников» с учетом развития представлений о взаимодействии основного и дополнительного образования при изучении иностранных языков.

2. Раскрыть значение изучения иностранного языка в дополнительном образовании как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Исследованием компетентностного подхода в образовании в настоящее время занимаются многие авторы. В частности, А. И. Жильцова считает компетентностный подход одним из важнейших требований к организации дополнительного образования школьников. Она пишет: «Компетентности, формируемые у школьников при обучении их в условиях интеграции общего и дополнительного образования, включают когнитивно-знаниевые, мотивационные, отношенческие, смысловые, регуляторные компоненты» [54, с.18]. Смысл понятия «компетентность» она связывает с системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств школьника, позволяющих ему успешно решать задачи, составляющие сущность познавательной деятельности. В данной стратегии, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую,

содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход не противопоставляется традиционному, направленному на формирование знаний, умений и навыков. Компетентностный подход ориентирует школьников на практическое использование получаемых знаний и интегрирует знания, умения и навыки в единое целое [54, с.18].

Несмотря на достаточную изученность данной проблемы, немаловажным представляется разграничение понятий «компетенция» и «компетентность». В научной литературе параллельно используются оба этих термина. Различия между ними носят дискуссионный характер. Одни авторы, такие как А. И. Зимняя [61], В. В. Сериков [126], А. В Хуторской [144], считают, что между ними существует видимая разница, определяемая по различным основаниям; некоторые авторы (Л. Б. Эрштейн [151], А. В. Долматов [48], Е. А. Ершова [53], Л. М. Устич [136]) считают, что данные термины приблизительно идентичны.

Слова «компетенция» и «компетентность» являются заимствованными из английского, поэтому целесообразно рассмотреть значения этих слов в англоязычном словаре. В словаре Longman оба понятия выражаются одним словом «competence». Первым значением данного существительного являются «умения, необходимые для осуществления деятельности» [181, 270]. Значение прилагательного «competent» − «имеющий достаточные знания и умения для осуществления деятельности на необходимом уровне» [181, 270]. Таким образом, в русском языке слово «компетенция» употребляется в значении, близком к значению английского слова «competence», а слово «компетентный» соответствует значению слова «competent». Полагаясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что в англоязычных источниках слова «компетенция» и «компетентность» являются синонимами, могут быть переведены как «competence» и обозначают «совокупность знаний, умений, необходимых для осуществления деятельности».

Н. Ф. Радионова [55], А. П. Тряпицына [55], Е. А. Григорьева [33] определяют компетентность как уровень готовности выполнять какие-либо функции. Другой подход состоит в том, что компетентность понимается как

совокупность когнитивного (выраженного знаниями), операционального (выраженного умениями и навыками) и личностного (выраженного отношениями) компонентов. Эту точку зрения, в частности, разделяют Е. А. Ершова [53], Л. М. Устич [136] и другие исследователи [33, 67, 112].

В свою очередь, компетенция понимается как «способность индивида справляться с самыми различными задачами и проявляется в совокупности знаний, умений, необходимых для выполнения конкретной работы (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, В Д. Шадриков и др.)» [9, с. 10].

«Словарь по образованию и педагогике» дает следующее определение «компетенции»: «1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом; 2) совокупность определенных знаний, умений, навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [109, с.67]. Понятие «компетентность» в данном словаре определяется как «совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности» [109, с.67]. Таким образом, в отличие от «компетентности», предусматривающей лишь способность осуществлять деятельность, «компетенция» рассматривает и такие стороны деятельности как право и возможность осуществления этой деятельности.

По мнению А.В. Хуторского, компетенция – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков и способов деятельности)» [145, с. 60].

Проанализировав данные источники, мы пришли к выводу, что понятие «компетенция» шире понятия «компетентность» в силу того, что оно отражает не только качественную характеристику деятельности, но и интегральную способность личности к осуществлению деятельности высокого качества, состоящую из знаний, умений, навыков, опыта и соответствующего отношения личности к данной деятельности. Этим представлением мы и будем руководствоваться в нашей работе.

С наступлением нового тысячелетия все более очевидным становится тот факт, что человечество развивается по пути расширения взаимовлияния и взаимозависимости различных стран, народов и культур. Данный процесс находит свое отражение в бурном росте прямых контактов, стирании территориальных границ между государствами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами различных стран и культур.

Увеличение взаимозависимости мировых культур, ведущее к их унификации, вызывает обратную реакцию у ее представителей, выражающуюся в стремлении сохранения собственной культурной самобытности и самоутверждении. Это выражается в широком спектре сопротивления глобализационным процессам: от пассивного неприятия ценностей иных культур до вооруженных конфликтов. Не единственным, но необходимым условием преодоления подобных трудностей является налаживание эффективных механизмов коммуникации между представителями оппозиционных точек зрения. Перед наукой и образованием стоят сложнейшие задачи исследования и разрешения проблем межкультурной коммуникации.

Понятие «межкультурная коммуникация» было впервые сформулировано в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» в 1954 г. Концепция Э. Холла о диалектическом единстве и взаимовлиянии культуры и коммуникации, о культурной обусловленности коммуникативного поведения получила широкое признание во всем мире. Подразумевая идентичность культуры и коммуникации, подчеркивая знаковую функцию поведения людей, жестов и материальных продуктов, Э. Холл писал: «Culture is communication» [172, p.97]. В его понимании межкультурная коммуникация предстает как «особая форма общения, требующая глубоких знаний и навыков, исполнительского таланта, незаурядных способностей и постоянного желания совершенствовать свои знания в этой области» [120, с.295]. Для этого участники межкультурной коммуникации должны обладать «языковой, межкультурной и коммуникативной компетенцией» [120, с.295].

Импульсом для дальнейшего развития теории межкультурной коммуникации стали труды американских этнолингвистов Джона Гамперца и Делла Хаймса (Hymes, 1972; Gumperz, 1982) о соотношении языка и культуры.

Немецкие лингвисты К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхофф (К. Knapp; A. Knapp-Potthoff) рассматривают межкультурную коммуникацию как «межличностное взаимодействие между представителями различных групп, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп» [178, p. 66].

Отечественные ученые В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, в рамках разработанной ими в 80-х годах XX века лингвострановедческой теории слова, определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [24, с.26].

По мнению В.П. Фурмановой, межкультурная коммуникация представляет собой диалог культур и является «способом общечеловеческого общения, который охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации» [142, с.38].

Основной задачей межкультурной коммуникации является активизация гуманитарного потенциала, осознание и утверждение ориентации на приоритет общечеловеческих ценностей, воспитание у учащихся чувств толерантности, единства и ценности мировой культуры.

Участники межкультурной коммуникации, имея собственные лингвокультурные знания, опыт, традиции и привычки, пытаются учесть также и «чужие» нормы социального поведения, язык, традиции, т.е. наблюдается культурная интерференция. Если порог, мешающий участникам адекватно воспринимать друг друга, слишком высок, то взаимопонимание может быть нарушено, а это помешает достижению целей коммуникации. Как показывает практика, именно ошибки внелингвистического плана, связанные с непониманием социокультурных различий между контактирующими, приводят к недоверию, негативному отношению, межкультурным трениям.

С.Г. Тер-Минасова в своей монографии «Язык и межкультурная коммуникация» приводит множество ярких примеров столкновений культур. «Студенты из Таиланда перестали посещать лекции по русской литературе. «Она на нас кричит», — сказали они о преподавательнице, говорившей, в соответствии с русской педагогической традицией, громко, четко и ясно. Эта манера оказалась неприемлемой для студентов-тайцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим параметрам». «Культурный конфликт произошел у российских студентов, учившихся по американской программе, с преподавателями из США. Заметив, что несколько студентов списывают, американские преподаватели поставили неудовлетворительные оценки всему потоку, что обозначало и моральный удар, и большие финансовые потери для российских студентов. Американцы возмущались теми, кто давал списать, и теми, кто не донес немедленно об этом преподавателям, даже больше, чем теми, кто списывал. Идеи «не пойман — не вор» и «доносчику первый кнут» не имели никакого успеха. Все сдавшие этот письменный экзамен были вынуждены снова его сдавать и снова платить деньги. Часть российских студентов, возмущенная этой ситуацией, отказалась продолжать программу» [134, с.22].

Л.В. Куликова под межкультурной коммуникацией понимает «межличностное общение между представителями различных культурных, а также субкультурных групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнёров по коммуникации, влияющая на результат коммуникативного взаимодействия» [78, с.25].

Т.Г. Грушевицкая рассматривает межкультурную коммуникацию «как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [38, с. 116].

Наиболее полное определение межкультурной коммуникации было дано И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот

факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [143, с.11].

Все вышеприведенные определения понятия «межкультурная коммуникация» схожи в одном: это всегда сложный, многоплановый процесс взаимодействия представителей разных культур.

Готовность к межкультурной коммуникации является неотъемлемым профессиональным качеством специалиста, обеспечивающим эффективное решение поставленных задач и конструктивное решение проблем.

Вопрос о критериях успешной коммуникации еще не получил окончательного разрешения, но А.П. Садохин выделяет следующие черты успешной межкультурной коммуникации:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и культурных различий;
- психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- умение отличать коллективные и индивидуальные качества в коммуникативном поведении представителей других культур;
- способность преодолевать стереотипы;
- творческое и сознательное отношение к процессу коммуникации с использованием соответствующих моделей и стилей коммуникации, применяемых в родной культуре;
- владение набором коммуникативных средств и их правильный выбор в зависимости от ситуации общения;
- стремление к сбалансированности и симметричности общения;
- обязательное соблюдение этикетных норм своей и чужой культуры [120, с.296].

Что касается межкультурной коммуникации, то представляется актуальным вопрос об универсальном языке. Этот вопрос решается в пользу наиболее распространенного в мире английского. По данным, опубликованным в Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English, английский язык в качестве первого (родного) используют более 300 миллионов человек во всем мире. Еще большее число людей используют его в качестве второго (иностранного).

Английский язык является официальным в более чем 70 странах. Четверть населения всей планеты в той или иной степени говорит по-английски. Это язык международного бизнеса, путешествий, связи, язык века информации [186]. Более 80% всей информации в компьютерах по всему свету хранится на английском языке [14, с.53]. На английском языке издаются все международные, в том числе научные журналы.

Интеграция российской экономики в мировую способствует формированию повышенного спроса на специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, необходимом для осуществления межкультурной коммуникации. Владение английским языком является одним из условий социальной мобильности и профессиональной успешности в социальном пространстве. Люди изучают иностранные языки на протяжении многих лет, но в последнее время наблюдается настоящий «языковой бум».

Настоящие глобализирующиеся тенденции, происходящие в экономической и социальной сферах, сделали обучение межкультурной коммуникации чрезвычайно значимым для государства, общества и конкретной личности. Межкультурная коммуникация сегодня – одна из важнейших сторон жизни человека в обществе. Развитие межличностного и межкультурного взаимодействия является необходимым условием мирного и эффективного сосуществования стран и культур в современном поликультурном и мультилингвальном пространстве. Этот фактор приобрел в последнее десятилетие особую актуальность, когда диалогичность, умение вести переговоры с представителями других культур стали условием выживания всего человечества. Таким образом, можно сделать следующий вывод: развитие межкультурной коммуникации является неотъемлемой частью современного общества и образования. Их основными характеристиками являются:

1) интернационализация и поликультурность;

2) расширение сферы межкультурного общения благодаря развитию телекоммуникационных (информационно-коммуникационных) средств, Интернет-технологий;

3) необходимость сотрудничества стран для решения глобальных мировых проблем;

4) внедрение компетентностного подхода в качестве современного направления педагогики, рассматривающего деятельность как интегрированный процесс, вовлекающий в нее знания, умения, навыки, опыт и отношение к данной деятельности.

Качество межкультурной коммуникации проявляется в соответствующем уровне межкультурной коммуникативной компетенции, рассмотрению которой должен предшествовать анализ понятия «межкультурная компетенция». В педагогических словарях, изданных за последние пятнадцать лет в России, определение межкультурной компетенции нами не было обнаружено, что говорит о слабой разработанности данного вопроса, доказывает необходимость обращения к опыту ученых и к зарубежной литературе.

Понятие «межкультурная компетенция» В. В. Громова рассматривает как «способность личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условии межкультурной коммуникации» [36, с.15].

А.Ю. Муратов дает следующее определение межкультурной компетенции: «Это сложное личностное образование, включающее знания, умения и качества личности, которые могут эффективно формироваться в процессе опыта межкультурного взаимодействия с представителями другой культуры» [98, с.54].

Понятие межкультурной компетенции, его структура активно разрабатываются российскими и зарубежными учеными. Наиболее полной является модель М. Байрама, согласно которой межкультурная компетенция состоит из пяти элементов:

1) intercultural attitudes (межкультурные отношения), включающие открытость, любопытство, готовность отказаться от предубеждений относительно чужих культур и родной культуры;

2) knowledge (знания): о социальных группах, их характеристиках, поведении в своей стране и стране партнера по общению, об общих процессах социального и личного взаимодействия;

3) skills of interpreting and relating (умения интерпретации и соотнесения) включают умение интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить и соотнести его с явлениями родной культуры;

4) skills of discovery and interaction (умения открытия и взаимодействия) включают умение усваивать новые знания о культуре и культурном поведении, умение оперировать знаниями, отношениями и умениями в условиях коммуникации и реальном времени;

5) critical cultural awareness (критическая культурная осведомленность) состоит в умении критически и на основании определенных критериев оценивать мировоззрение, поведение, результаты деятельности, присущие родной и чужой культурам [161, p.9].

Примером реализации межкультурного обучения может служить опыт международного проекта А. Фантини, представленный университетом Вашингтон, Мизури в Эквадоре в 2005-2006 гг. (Fantini A. E. “Exploring and Assessing Intercultural Competence”). Участниками данного проекта были выпускники университетов, колледжей из Великобритании и Швейцарии. Автор предлагает производить оценку межкультурной компетенции исходя из ее структуры:

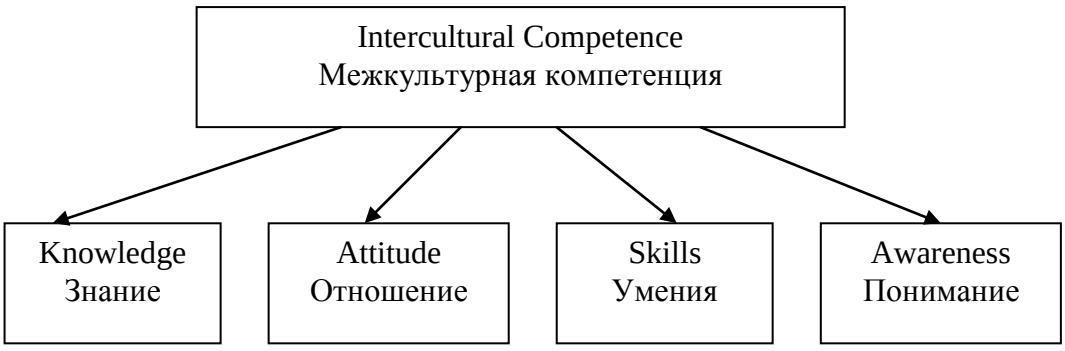


Рис. 1. Структура межкультурной компетенции.

В целом авторы подразумевают под межкультурной компетенцией способность индивида осуществлять межкультурное общение, основанное на знаниях, отношениях и умениях. Речь идет именно о межкультурной коммуникации, о диалоге культур, при котором необходим учет культурно-

исторических особенностей собственной и чужих культур, а не просто об общении с представителями иных лингвосоциумов, имеющем место в иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы также уделяют внимание качествам личности, необходимым для успешного межкультурного общения.

В настоящее время среди ученых нет единообразия в понимании межкультурной компетенции, ее связи с иноязычной коммуникативной компетенцией. Проведем сравнение двух этих понятий.

Согласно исследованиям Г.В. Елизаровой, компоненты межкультурной компетенции «соотносятся с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, модифицируя часть содержания последних и добавляя к ним межкультурное измерение» [51, с.26]. Она попыталась вычленить межкультурный аспект в каждом из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Это значит, что коммуникативная и межкультурная компетенции частично перекрываются. Опираясь на данный подход, можно предполагаем, что межкультурную компетенцию старшеклассников можно формировать, привнеся межкультурный компонент в содержание образования компонентов коммуникативной компетенции. Иначе говоря, формирование составляющих коммуникативной компетенции с учетом межкультурных аспектов обеспечивает формирование межкультурной компетенции старшеклассников.

В.В. Сафонова также отводит межкультурной компетенции второстепенную роль, подчиняя ее иноязычной коммуникативной компетенции. Она рассматривает её как часть коммуникативной компетенции языковой личности [121, с.62].

Процитированные выше авторы рассматривают межкультурную компетенцию как компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Данное положение не соответствует положениям межкультурного подхода к иноязычной подготовке. Этот подход требует рассмотрения межкультурной компетенции как самостоятельного и самодостаточного явления.

Н.Д. Гальскова рассматривает межкультурную и коммуникативную компетенции как равнозначные половинки единого целого, в совокупности

обеспечивающие готовность обучающихся к межкультурному общению. Данные компетенции составляют единое целое и интегрируют между собой. Автор пишет: «Принципиально важным является также вывод об органичном взаимном дополнении межкультурной и коммуникативной компетенций и о том, что становление первой компетенции возможно только при условии развития второй» [32, с. 74].

В исследовании формирования межкультурной компетенции старшеклассников мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой межкультурная компетенция шире понятия иноязычной коммуникативной компетенции и включает в себя последнюю (А.П. Садохин [120], И.С. Соловьева [131], A. Fantini [169], C. Kramsch [179]).

В последние годы в лингводидактике все чаще встречается попытка ввести коммуникативный компонент в структуру межкультурной компетенции, «срастить» вышеупомянутые компетенции. И так появляется относительно новое понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» (В.А. Брылева [23], В.В. Громова [36], Г.В. Елизарова [51], Т.В. Ларина [83], О.А. Леонтович [85], Stier J. [192]). Данная компетенция не подразумевает простое слияние двух компетенций, составляющих термин межкультурной компетенции, а призвана отразить новые свойства личности, готовой к диалогу культур.

Для уточнения границ и параметров цели обучения иностранным языкам старшеклассников необходимо сравнить понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция».

Ответ очевиден: межкультурно компетентной может быть личность, не владеющая иностранным языком как средством общения. Переводчик может служить тем необходимым звеном, собственно коммуникантом межкультурного общения. Межкультурная коммуникативная компетенция может быть присуща только лицам, владеющим иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления эффективного межкультурного общения. «Чтобы стать межкультурным коммуникантом, необходимо обладать межкультурной коммуникативной компетенцией, которая представляет собой сложную модель. В

отличие от межкультурной компетенции, которая заключается в умении преодолевать культурные различия и успешно строить отношения с представителями другой культуры, общаясь на своем родном языке, межкультурная коммуникативная компетенция предполагает умение вести межкультурное общение на иностранном языке» [83, с.48].

Г.В. Елизарова рассматривает межкультурную коммуникативную компетенцию как компетенцию «особой природы, основанную на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [50, с.236]. По ее мнению, целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [50, с.236].

Таким образом, опираясь на структуру межкультурной компетенции, предложенную А. Фантини [169], и исследования Г.В. Елизаровой [50; 51], Т.В. Лариной [82; 81], А.В. Анненковой [5], представим возможное определение межкультурной коммуникативной компетенции. Это совокупность межкультурных знаний, умений и навыков применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур.

Данное определение диктует соответствующую структуру и содержание межкультурной коммуникативной компетенции, рассматривая которые необходимо отметить следующее: общая структура такой компетенции включает в себя наличие соответствующих когнитивного, операционального и личностного компонентов, формирующих адекватное отношение к коммуникации с представителями иных культур.

Межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников на когнитивном уровне включает в себя следующее: владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур, систему сведений об исторически и культурно обусловленных различиях, способных вызвать затруднения в коммуникации. Данный компонент содержания обучения включает в себя систему страноведческих (знание реалий страны изучаемого языка: условий жизни, ценностей, убеждений и др.) и лингвострановедческих знаний (фоновая и коннотативная лексика, выражающая культуру страны изучаемого языка). Знаниевый компонент не предполагает процесса механической передачи и заучивания фактов и сведений об истории, географии страны изучаемого языка, а должен развивать способность сопоставления полученных знаний с имеющимися, стимулировать рефлексию собственных ценностей. Межкультурное обучение должны составлять также знания, инициирующие процесс «непрерывного» межкультурного саморазвития.

Операциональный компонент межкультурного общения включает умения и навыки, универсальные для общения с представителями разных культур:

- общеучебные умения и навыки;
- умения иноязычного общения (чтение, письмо, аудирование, говорение);
- навыки оперирования языковым материалом;
- умения распознавать, интерпретировать и сравнивать культурные явления собственной и чужих культур;
- умения анализировать ситуации межкультурного общения, предотвращать и разрешать конфликты;
- умения инициировать, принимать активное участие, вести межкультурный диалог;
- умения управлять собственными эмоциями.

Данные умения и навыки дают учащимся возможность оценить ситуацию межкультурного общения и достичь взаимопонимания.

Личностный компонент включает в себя соответствующие отношения как к чужой культуре, так и к самому процессу межкультурного взаимодействия. Отношения представляют собой открытость к восприятию нового, адаптации к явлениям чужой культуры, формирование толерантности и эмпатии к ее носителям, рефлексию на собственное поведение и мировоззрение.

Исходя из сказанного нами разработана структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников (рис. 2).

Рис. 2. Структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

Данная структура включает в себя все компоненты содержания межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, соответствуя определению компетенции, данному нами выше. Так, на когнитивном уровне предполагается, что старшеклассники должны знать иностранный язык в объеме, позволяющем им осуществлять коммуникацию с представителями другой культуры, понимать исторически и культурно обусловленные различия между

представителями нашей и иноязычной культуры, осознавать отличия, приводящие к межкультурному конфликту, возникающему в процессе коммуникации. Кроме того, коммуниканты должны обладать знаниями об особенностях той страны, с представителями которой осуществляется коммуникация. Такие знания позволят им реализовывать коммуникацию как можно более эффективно, показывая в процессе общения осведомленность об особенностях страны, в которой проживает их партнер. Тем самым это должно способствовать установлению отношения большего доверия между участниками процессов коммуникации.

На операциональном уровне учащиеся должны владеть общеучебными навыками и умениями иноязычного общения, уметь оперировать языковым материалом в объеме, предусмотренном учебным планом средней школы, сравнивать культурные явления своей и чужой культур. В результате старшеклассники должны владеть навыками культурологического анализа, которые позволяют им проникать в особенности чужой культуры и осуществлять коммуникацию с учетом этих особенностей. Помимо этого на данном уровне компетенции должны присутствовать навыки анализа ситуаций межкультурного общения в режиме реального времени, умения предотвращать и разрешать возможные конфликты в ситуациях межкультурного общения.

Необходимым представляется наличие умений вести межкультурный диалог на всех стадиях от его инициации до завершения, при этом придерживаться принципов вежливости и корректности общения, учитывая тот факт, что общение происходит с представителями другой культуры, где многие явления и смыслы понимаются и трактуются иначе, чем принято в родной культуре.

Кроме того, участники должны уметь справляться с собственными эмоциями. Такие умения необходимы прежде всего потому, что в процессе коммуникации с представителями других культур могут возникать неизбежные эмоциональные всплески, порой крайне негативного характера, провоцирующие коммуникативные конфликты, поэтому участники общения должны уметь справляться с собственным неровным эмоциональным фоном, выравнивать его и

управлять им, выстраивая коммуникацию в положительном эмоциональном тоне, даже если изначально наблюдаются серьезные эмоциональные конфликты, вызванные, в частности, различным пониманием тех или иных социокультурных феноменов, обсуждаемых в конкретных ситуациях общения.

Личностный компонент предполагает формирование соответствующего психического потенциала, позволяющего участникам коммуникации реализовывать межкультурное общение наиболее эффективным образом, избегая конфликтов и недоразумений. На данном уровне старшеклассники должны быть открыты к восприятию всего нового, так как им необходимо осуществлять общение с представителями иной, плохо знакомой им культуры.

Для возрастной категории учащихся старших классов характерны открытость, готовность к восприятию новых явлений, стремление к поиску новых граней общения, поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо сделать серьезный акцент на формировании данных личностных качеств. Учащиеся должны быть готовы адаптироваться к явлениям чужой культуры, что непосредственно связано с открытостью к восприятию иной, чуждой им социокультурной действительности.

Они должны относиться толерантно и с эмпатией к своим партнерам по общению. Первое качество создает изначально доброжелательный, позитивный коммуникативный фон, а второе позволяет коммуникантам проникнуть в психические особенности друг друга и сделать общение по-настоящему теплым и дружеским. Способность к осуществлению рефлексии собственного мировоззрения, к пересмотру и критическому анализу коммуникативных ситуаций также служит достижению данных целей и созданию действительно эффективной коммуникации, характеризующейся информативностью и бесконфликтностью, а также хорошей, дружеской атмосферой.

Рассмотрев понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» и его структуру, необходимо остановиться на сущности дополнительного образования. Так, «Педагогический словарь» определяет его как «образование, получаемое по дополнительным программам общего и/или профессионального образования,

направленного на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства, а также на повышение профессиональной квалификации и переподготовку кадров для всех сфер социальной и экономической деятельности» [58, с.258].

Концепция модернизации дополнительного образования, принятая 6 октября 2004 г., определяет его следующим образом: «Под "дополнительным" понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно» [71, с.1].

В свою очередь, Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет дополнительное образование следующим образом: «Дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [56].

Представляется, что определение, данное в Законе «Об образовании в Российской Федерации», не полностью отражает специфику и особенности данного образовательного феномена. Ниже будет дано объяснение такой точки зрения. В свою очередь, рассмотрение определения, данного в Концепции модернизации дополнительного образования, показывает наибольшее сходство дополнительного образования с так называемым «неформальным образованием».

Анализируя основные типы образования, И. А. Колесникова пишет: «В структуре непрерывного образования до недавнего времени принято было четко разграничивать его виды: формальное, неформальное, информальное. Формальное образование называется так потому, что оно регламентируется, нормируется (приобретает установленные формы) со стороны государства и общества. Способами такой регламентации являются стандарты, образовательные системы определенного типа, закрепленные законодательно. Люди, получившие формальное образование, приобретают совокупность

законодательно установленных прав, основанием для предоставления которых служит документ (свидетельство, аттестат, диплом, удостоверение) государственного образца. Оно открывает доступ к следующей ступени образования в рамках существующего законодательства. Понятие неформального образования включает в себя все виды образовательных программ и учебных курсов, не дающих права на получение сертификата, обеспечивающего изменение профессионального статуса» [69, с.25].

Неформальное образование позволяет осуществлять развитие человека на всех этапах его жизни независимо от исходного образовательного уровня и часто связано со сферой любительских увлечений и творчества. Неформальное образование часто играет компенсирующую или адаптивную роль для людей, по тем или иным причинам не получившим формального образования. Под информальным (т.е. находящимся вне какой-либо формы) подразумевается «обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительских акций, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других» [69, с.25]. Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где «университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и коллеги, друзья, дети, средства массовой информации. Недаром многие из состоявшихся личностей «разговор с умным человеком» воспринимают как феномен, имеющий непосредственное отношение к образованию» [69, с. 25].

Однако, несмотря на то, что в своем исследовании И.А. Колесникова нередко употребляет термин «дополнительное образование», соотношение понятий дополнительного образования и неформального образования ею не рассматривалось.

Вместе с тем, анализируя дополнительное образование, можно видеть, что, во-первых, оно осуществляется вне каких-либо регламентирующих структур, и поэтому его нельзя отнести к формальному образованию, однако, как правило, дополнительное образование является специально организованной, но не стихийной деятельностью, поэтому в большинстве случаев дополнительное образование нельзя отнести к информальному образованию, но по своим

основным особенностям оно соответствует неформальному образованию. Поэтому термины «дополнительное образование» и «неформальное образование» можно употреблять как синонимы, делая, однако, оговорку, что в том случае, если дополнительное образование реализуется в рамках соответствующих социальных институтов, то оно может приобретать черты формального образования. А если оно осуществляется последовательно, но вне каких-либо организующих структур, то его в большей степени можно отнести к информальному образованию. В результате можно утверждать, что в ряде случаев дополнительное образование приводит к повышению образовательного уровня, поэтому определение дополнительного образования, представленное в Законе «Об образовании в Российской Федерации», представляется не совсем точным.

Вместе с тем необходимо отметить, что дополнительное образование рассматривается как важнейшая составляющая образовательного социокультурного пространства, как один из определяющих факторов обучения, воспитания и творческого развития детей. Анализируя специфичность системы дополнительного образования, Т.Р. Симонова ссылается на исследования В.А. Горского, Е.Б. Евладовой, В.Н. Иванченко, М.Б. Коваль, Т.С. Комаровой, Н.Н. Михайловой, В.М. Подуровского, Е.М. Сафоновой, И.И. Фришман, рассматривая систему дополнительного образования с ее ярко выраженным гуманистическим и демократическим характером, «приоритетным ориентиром в жизненном самоопределении детей, становлении творческой личности, способной к самореализации, самоактуализации» [127, с. 1].

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Компетенция отражает интегральную способность личности к осуществлению деятельности высокого качества, состоящую из знаний, умений, навыков, опыта и соответствующего отношения личности к данной деятельности.

2. Межкультурная коммуникативная компетенция − это совокупность межкультурных знаний, умений и навыков применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения,

необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур.

3. Дополнительное образование является сложным образовательным феноменом, отличающимся различными способами организации и проявляющимся в стремлении реализовать творческие способности учащихся и способствовать их становлению и личностной самоактуализации в рамках единого образовательного пространства социокультурной среды.

1. 2. Развитие представлений о взаимодействии основного и дополнительного образования при изучении иностранных языков

Современный период исторического развития ассоциируется с глобализационными процессами, происходящими во всех сферах жизни общества. Глобализация − новое понятие, вошедшее в лексикон каждого современного образованного человека. Существующее в научной литературе многообразие определений феномена «глобализация» доказывает неоднозначность понимания исследуемого явления, его многоаспектность, наличие позитивных и негативных сторон и последствий данного явления.

В Большой Российской энциклопедии под «глобализацией» понимается «современный этап интернационализации международных отношений, экономических, политических и социокультурных процессов, отличающийся особой интенсивностью» [19, с. 245].

М.М. Акулич рассматривает глобализацию как процесс интеграции человечества в единое целое, характеризующий новую эпоху развития человечества – эпоху глобального мира [2, с. 50].

П. Штомка в книге «Социология социальных изменений» (1996) описывает процесс глобализации особенно красочно: «Общества становятся взаимосвязанными во всех аспектах – политическом, экономическом, культурном, и масштаб этих взаимозависимостей становится действительно

глобальным. Средства массовой информации, в частности ТВ, превращают нашу планету в «большую деревню». Миллионы людей становятся свидетелями событий, произошедших в разных местах, приобщаются к одному и тому же культурному опыту. Миграции, временная работа за границей, туризм обеспечивают непосредственное знакомство с образом жизни, обычаями, нормами поведения в других странах. Складывается общий язык, причем английский язык берет на себя роль средства профессионального общения в науке, технике, бизнесе, в области компьютерной техники, транспорта, а также роль средства межличностного общения в путешествиях и туризме. Одни и те же компьютерные программы, используемые во всем мире, становятся единым образцом организации и обработки данных и информации» [148, с. 120].

Следствие этих процессов – усиливающаяся межгосударственная интеграция, укрепляющиеся взаимосвязи и взаимозависимость всех стран, международное и межличностное сближение и взаимодействие. Основой данного взаимодействия выступают гуманистические ценности общечеловеческого порядка, языковое многообразие, диалог культур.

В.Ю. Яковец указывает на сложный, противоречивый характер процесса глобализации в сфере науки, образования и культуры: «Все более отчетливо проявляется характер научного прогресса, не знающего национальных границ, осуществляется обмен идеями и учеными; формируются общие контуры системы непрерывного образования, ориентированного на креативную педагогику и опирающегося на высокоэффективные информационные технологии; развивается обмен культурными ценностями» [2, с.50].

Сфере образования отводится значимое место в процессе глобализации. Этот институт неизбежно испытывает влияние общемировых глобализационных процессов. В результате изменениям подвергается в том числе и российская государственная образовательная политика. Образование становится областью, обеспечивающей оптимальное развитие социально-экономической сферы жизни общества, его стабильное функционирование и духовное воспитание. На первый план выходит проблема интеграции российского образования в мировое

образовательное пространство. Так, в соответствии с Законом «Об образовании Российской Федерации» 2012 г. одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является «создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе» [56, с.10-11].

В настоящее время, в начале третьего тысячелетия, образование подошло к точке бифуркации, т.е. находится на коренном переломе в своем развитии. Являясь одним из ключевых механизмов развития общества, образование должно изменить форму и содержание собственного развития, чтобы способствовать выходу цивилизации из кризиса, ее дальнейшему развитию. Данный кризис усиливается в результате обострения глобальных проблем и «обретает все больший планетарный размах и угрожает существованию человечества» [137, с.72]. Успешность выхода из «образовательного кризиса» зависит не только от эффективности традиционных образовательных институтов, но и от возможности постоянно повышать уровень навыков, необходимых для грамотного управления экономической, социальной и другими сферами государственной жизни. Обучение в течение всей жизни становится значимым и необходимым сектором образовательных услуг.

Образование не может быть ограничено частью жизни, а должно длиться всю жизнь. Термин «непрерывное образование» был введен ЮНЕСКО (1968), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э.Фора под названием «Учиться, чтобы быть» (1972) ЮНЕСКО принял решение, признававшее «непрерывное образование» основным принципом для нововведения или реформ во всех странах мира [167].

«Модель Российского образования - 2020» рассматривает образование как принципиально «незавершенное», подчеркивая необходимость получения образования в течение всей жизни [117, с.12].

Концепция федеральной целевой программы развития образования предполагает создание современной системы непрерывного образования в

качестве одной из приоритетных задач, соответствующей стратегическим целям государственной политики в области образования. Согласно Концепции, реализация программ непрерывного образования приведет к «востребованности и росту объема образовательных услуг» [73, 34].

В Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года под «непрерывным образованием» понимается «формальное … и неформальное дополнительное образование, а также спонтанное обучение работников и учащихся» [72].

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. рассматривает создание современной системы непрерывного образования в качестве приоритетных направлений современной политики в области образования.

Обучение длиною в жизнь рассматривается в качестве обучения, чья продолжительность равна продолжительности жизни. Данное положение подразумевает необходимость возобновления обучения посредством формального, неформального и информального образования. Как указывалось выше, формальное образование завершается выдачей диплома об образовании (например, диплома об окончании учебного заведения высшего профессионального образования). Неформальное образование не связано с присуждением квалификации или выдачей диплома (дополнительное образование детей, дополнительное профессиональное образование).

Информальное образование осуществляется в ходе повседневной деятельности человека [69].

Непрерывное обучение охватывает разнообразные стороны жизнедеятельности человека, включая не только профессиональное развитие, но и другие необходимые или просто интересные виды деятельности.

В настоящее время только образование на протяжении всей жизни может обеспечить успешный профессиональный рост. Важнейшим фактором является не приобретение суммы знаний, а способность быстро реагировать на социально-экономические изменения, умение нестандартно мыслить, стремление к

обновлению знаний. Образование в течение всей жизни, отсутствие страха перед переменами являются необходимым условием успешной карьеры в новом глобализирующемся мире.

Специфика и особенности современного состояния системы образования связаны с необходимостью реформы российского образования, вызванной изменениями в обществе в 1990-е гг., распадом СССР, что привело к глубокому социально-экономическому кризису. На развитии деятельности системы образования, в том числе и внешкольных учреждений, отразились такие факторы, как: смена ценностных ориентиров, отказ от установленных прежде ограничений в сфере образовательной деятельности, сокращение финансирования системы образования. Резко ухудшилась материально-техническая база учреждений. В связи с этим стало резко сокращаться число внешкольных учреждений [44, с.210].

В это время были переосмыслены традиции внешкольного образования, внешкольного воспитания и внешкольной работы. Реорганизация системы образования РФ, начавшаяся в 1992 г., предопределила процесс эволюции системы внешкольной работы, перехода ее в новое качественное состояние.

В основу реформы были положены следующие базовые принципы: демократизация образования, его плюрализм, многоукладность и вариативность, народность и национальный характер, реорганизация образовательной системы, открытость образования, гуманизация, гуманитаризация, дифференциализация образования, его деятельностный, развивающий характер, непрерывность [44, с.211].

Огромную роль в развитии отечественной системы образования сыграл Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.). В нем впервые был провозглашен гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Так, одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования стал принцип «гуманистического характера образования, приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности,

правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [57, с.10-11] .

В отношении образовательных учреждений Закон установил принцип автономности, предоставив им статус юридического лица и право действовать на основе собственного устава, разрабатывать собственные образовательные программы. В Законе появился новый раздел (ст.26), посвященный дополнительному образованию. Таким образом, не только был введен новый термин «дополнительное образование», но и дано правовое обоснование для реформирования внешкольной работы, превращения ее в подсистему общего образования. Это позволило обеспечить многообразие учебных учреждений и вариативность образовательных программ, распространение новых образовательных технологий, развитие негосударственного сектора образования. Многие общеобразовательные школы стали активно осваивать образовательный рынок, используя сферу дополнительных образовательных услуг.

Министр образования Э.Д. Днепров дал следующие комментарии проведенной реформе: «Прежнего унитарного, серого, беспросветного асфальта, покрывавшего ниву образования, больше нет. Она становится все более многоцветной, многоликой, многообразной, многоукладной» [46, с. 457].

Однако общесистемный социально-экономический кризис 1990-х годов существенно затормозил положительные тенденции в образовательной сфере. Образование оказалось брошенным на произвол судьбы и вынуждено было заняться самовыживанием, отстраняясь от реальных потребностей жизни, запросов общества.

С 1993 г. произошло существенное снижение доли финансирования образования в расходной части федерального бюджета, нарастание задолженности правительства образованию, что скрывалось официальной статистикой. Эти расходы в 1994 году по сравнению с 1991 годом сократились на 38,2% [44, с. 223].

Средства практически не выделялись на поддержание материально-технической базы школ, ремонт и обновление оборудования: «…обеспеченность

школ учебным оборудованием удовлетворялась лишь на 3-5%» [44, с.223]. Срок эксплуатации морально и технически устаревшего оборудования удлинялся до 20 лет вместо положенных 5-7. Значительная часть школ не имела возможности для создания необходимых санитарно-гигиенических условий.

К августу 1997 г. задолженность по заработной плате работникам образования достигла 9,8 триллиона рублей [45, с.58]. Неспособность погашения задолженности властями, невыполнение данных обещаний вызвало нарастание волны забастовок в бюджетной сфере и особенно среди работников образования. Самой мощной забастовкой стала Всероссийская акция 13-17 января 1997 года. В ней участвовали 511164 работника образования из более чем 11 тысяч образовательных учреждений 69 регионов страны [45, с.62].

Данная ситуация способствовала осознанию необходимости реформирования существующей системы образования. В 1997 г. была сделана попытка проведения так называемого «очередного этапа реформы образования», но она закончилась провалом. Э.Д. Днепров называет следующие причины неудачи:

1. «Основная объективная причина − крайняя несвоевременность, фактически авантюрность данной попытки». Она была предпринята в условиях нестабильности, при максимальной задолженности по заработной плате.

2. Основная субъективная причина − экономический радикализм инициаторов этого «этапа», их стремление сэкономить на образовании и переложить основные расходы по его содержанию на плечи населения» [45, с. 181].

В начале 2000-х гг., когда политическая и социально-экономическая ситуация в России стабилизировалась, стала возможной и необходимой модернизация образования. Государство уже начало доказывать серьезность своих планов. В федеральном бюджете на 2001г. расходы на образование были увеличены на 40%, с 32 до 46 млрд. руб. [45, с.181].

В 2001 г. была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. В основу Концепции были положены основные принципы образовательной политики в России, которые изложены в Законе Российской

Федерации «Об образовании», федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается необходимость взаимодействия общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования. И если в основном образовании главным ориентиром является государственный стандарт и предметно-ориентированное обучение, то дополнительному образованию отводится особая роль в развитии склонностей, способностей и интересов, социальном и профессиональном самоопределении детей и молодежи [71].

Рассматривая функции дополнительного образования, Закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает: «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [56, с.233-234].

В законодательстве на федеральном уровне приняты важные документы, обосновывающие стратегию развития дополнительного образования, типологию учреждений дополнительного образования, правила аттестации и аккредитации, поддержку социально-педагогической работы с детьми и др. Речь идет о таких документах, как:

- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

- Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом России 3 апреля 2012 г.);

- Распоряжение правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р «О государственной программе Российской Федерации “Развитие образования” на 2012-2020 гг.»;

- Указ Президента Российской Федерации от 2 июня 2012 г. №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.»;

- Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 г.

В соответствии с Законом «Об Образовании в Российской Федерации» 2012 г., «образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [56, с.37].

Дополнительное образование – «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [56, с.6].

Эти постановления позволяют решить много проблем управленческого и организационного характера, что отразилось прежде всего на многообразии учреждений дополнительного образования. Появились такие новые учреждения, как центры изучения иностранных языков, школы раннего развития для дошкольников; гимназии и лицеи в составе учреждений дополнительного образования; культурно-образовательные центры, объединяющие общеобразовательную школу и учреждения культуры (клуб, музыкальную школу, художественную школу, библиотеку, музей); экологические объединения, компьютерные курсы. Возродился интерес и к военно-спортивным и спортивно-техническим видам деятельности, растет число объединений юных моряков и речников, десантников и парашютистов. Многообразие учреждений и укрепление

связей между ними дало возможность решить многие острые проблемы: сократить растущую среди детей безнадзорность, алкоголизм и наркоманию. Произошли очень важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования.

Но особое развитие в последнее время имеет сфера обучения иностранным языкам. Система образования Российской Федерации включает обучение иностранным языкам на всех ступенях обучения, однако уровень подготовки в школах и вузах по этим предметам не предусматривает владение языком на уровне, необходимом для чтения литературы, разговорной или переводческой практики [138]. Данная ситуация спровоцировала появление разнообразных частных и государственных языковых школ, курсов и центров изучения иностранных языков, предоставляющих разнообразные образовательные программы, отвечающие интересам и мотивам учеников и их родителей, способных быстрее адаптироваться к новым требованиям современного мира.

Но все же остается нерешенным широкий круг проблем.

При разработке Концепции развития Российского образования – 2020 были указаны следующие системные вызовы для российского образования:

1. Ресурсы не соответствуют масштабам.
2. Продолжающееся снижение качества образования.
3. Рост доли слабых преподавателей.
4. Снижение конкурентоспособности на глобальном рынке.
5. Структура не соответствует потребностям экономики.
6. Образование перестало работать как механизм социального перемешивания.
7. Высшая школа не производит инноваций и инноваторов [117, с.9].

Данная концепция предлагает новую модель образования, направленную на необходимость получения образования в течение жизни, гибкость, вариативность и открытость системы. Авторы Концепции видят суть дополнительного образования в переходе от «централизованных и жестко организованных траекторий профессиональной подготовки к свободной встрече широкого предложения образовательных услуг и многообразных потребностей в

повышении квалификации, в освоении новых знаний и технологий» [117, с.33]. Развитие неформального (дополнительного) образования связывается с расширением круга поставщиков, софинансированием услуг дополнительного образования, поддержкой частно-государственного партнерства в этой области. Примером такого партнерства может служить распределение государственного заказа среди негосударственных организаций на оказание услуг дополнительного образования молодежи, на летние программы.

Педагоги все чаще высказывают мысль о том, что «современное школьное образование не в состоянии дать детям все необходимое, чтобы обеспечить их успешность в жизни: на выходе им предстоит быстро адаптироваться к условиям развивающейся рыночной экономики» [125, с.13]. И в этом плане неоценимую помощь может оказать сегодня расширение сети учреждений дополнительного образования. По данным журнала «Образование: власть и общество», более 60% учащихся учреждений дополнительного образования связывают свою дальнейшую специализацию с учетом пройденных программ дополнительного образования [125, с.13].

Таким образом, мы подчеркиваем важность взаимодействия основного и дополнительного образования не только для эффективного изучения иностранных языков, но и для успешной адаптации учащихся к новым требованиям современного мира.

На наш взгляд, именно внешкольное образование показало пути выхода из кризиса народного образования в конце XIX – начале XX веков.

В основе появления и развития системы внешкольного образования стояли разработки и практическая деятельность английского предпринимателя, философа и педагога Роберта Оуэна. Описывая педагогический вклад Р.Оуэна, И.Н. Неманов указывает: «Действуя как подлинный новатор, Оуэн развивает систему образовательно-воспитательных учреждений для детей и рабочих, элементы потребительской кооперации, социального обеспечения и страхования, соревнования, не только поднимая сознательность, воспитывая чувство общности и гордости за предприятие, но и опираясь непосредственно на организуемую,

поощряемую, направляемую социальную активность самих рабочих: публичное обсуждение и нравственное осуждение провинившихся, частичное самоуправление, выборные дружины поддержания общественного порядка и санитарного надзора» [100, с.50]. Таким образом, можно утверждать, что работы Р. Оуэна стояли в основе формирования системы непрерывного, а следовательно, и внешкольного образования. С учетом того, что в основе деятельности Р. Оуэна стояли проблемы общего улучшения жизни населения, и прежде всего рабочих, он был одним из первых исследователей, кто понял, что в центре такого улучшения должно быть совершенствование системы образования. В процессе практической реализации данных идей им были созданы школы, сочетающие в себе как элементы формального, так и неформального образования. В своих идеях он ориентировался не на умозрительные рассуждения, а на реальную потребность практики в повышении уровня образования рабочих, связанную с усложнением условий их труда, с развитием и совершенствованием средств производства, техника обращения с которыми в условиях зарождающегося капитализма становилась все более сложной. Такая ситуация требовала непрерывного обучения рабочих использованию динамично меняющегося оборудования, а также повышения общего уровня их грамотности. В целях решения данных задач им и были организованы школы, работающие с людьми независимо от их возраста, материального и социального положения, позволяющие им повышать свой уровень образования без отрыва от профессиональной деятельности. В результате Р. Оуэном были заложены основы для создания систем непрерывного и внешкольного образования. Однако в своих работах, описывающих систему функционирования будущего общества, Р. Оуэн пошел еще дальше. Он описывал систему отношений в будущем обществе следующим образом: «Между членами общества установятся взаимоотношения искренней взаимопомощи, сотрудничества и любви. Будет проявляться коллективная забота о больных, нетрудоспособных, престарелых, детях-сиротах. Обучение будет сочетаться с производительным трудом. Дети с раннего возраста будут обучаться и воспитываться так, чтобы стать полезными членами общества. Они получат

только действительно нужные знания и станут всесторонне развитыми индивидами, даже не представляющими иных отношений, кроме искренней взаимопомощи, сотрудничества и любви. Отпадет необходимость в поощрениях и наказаниях» [100, с.64]. Как можно видеть, Оуэном были предвосхищены многие идеи современного внешкольного и непрерывного образования. Он поставил во главу угла развитие конкретного человека и повышение его профессионального уровня. Тем самым автором были заложены основы тех идей, которые получили существенное развитие в современной педагогике и фактически стали фундаментом современных подходов непрерывного, внешкольного образования и андрагогики XX века.

В 1920-е годы внешкольное образование способствовало решению проблемы детской беспризорности и тотальной безграмотности населения. В 1930-е годы оно выступало как институт, предлагающий возможности для выбора занятий, развития способностей и удовлетворения интересов в противовес общеобразовательной школе с ее жесткой регламентацией. И в 90-е годы внешкольное образование явилось одним из условий преодоления глубокого кризиса в образовательной системе.

Реформирование системы образования, стремление соответствовать единым европейским стандартам, возрастающие требования к уровню подготовки по иностранным языкам, позволяющие учащимся участвовать в межкультурной коммуникации, обусловливают необходимость разработки новых технологий обучения иностранным языкам. С другой стороны, адекватное речевое поведение в ходе общения с представителями иных культур требует не только освоения языковых знаний, но и знания законов, обычаев, особенностей менталитета.

«Стратегия обучения иностранным языкам в Объединенной Европе» [194] , принятая в 2001 г., провозглашает единство знаний, умений и личностных качеств для достижения эффективного межкультурного взаимодействия. Одним из основных компонентов общей компетенции (general competence) Стратегии является «декларативное знание» (declarative knowledge), в состав которого входит «межкультурная осведомленность» (intercultural awareness). Этот

компонент представляет собой знание, осведомленность и понимание отношений (сходств и различий) между национальной и изучаемой культурой [194].

В настоящее время общеевропейские компетенции владения иностранным языком включают следующие межкультурные знания и умения:

1. Способность соотнести собственную и иноязычную культуры (предполагает наличие умений провести сравнительный анализ собственной и иноязычной культуры, выделить общее и отличное в данных культурах, провести рефлексию собственной культуры и найти в ней объединяющие и разъединяющие компоненты с другой культурой).

2. Культурная восприимчивость, способность использовать разнообразные стратегии для общения с представителями других культур (предусматривает наличие способности к восприятию иной культуры, возможность выработки различных способов коммуникации с представителем иной культуры, в общем виде являющихся коммуникативными стратегиями, позволяющими осуществлять кросскультурное общение как можно более эффективно).

3. Способность исполнить роль культурного посредника между собственной и иноязычной культурой, эффективно справляться с недопониманиями и конфликтами, вызванными межкультурными различиями. Данная способность позволяет участникам общения занимать срединную позицию в кросскультурной коммуникации, объединяя в общении собственную и иноязычную культуры. Она позволяет преодолевать межкультурные конфликты, тем самым сводя на нет возможные проблемы, возникающие в процессе общения представителей разных культур.

4. Способности преодолевать стереотипы. Учитывая тот факт, что процесс коммуникации является в значительной степени подчиненным образцам родной для участника общения культуры, важным является наличие умений их преодолевать. Такие умения позволят личности погрузиться в пространство иной культуры и в этом погружении решать стоящие перед ней коммуникативные задачи [194, p.104-105].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 1 марта 2012 г. включает следующие требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [138].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции необходимо начинать именно в старшем школьном возрасте, так как:

1) наиболее восприимчивыми к усвоению данной компетенции являются именно представители старшего школьного возраста, поскольку, с одной стороны, они находятся на необходимом уровне психического развития, и, с другой стороны, их мышление еще достаточно подвижно и свободно от негативных представлений и стереотипов, появляющихся в более позднем возрасте. Давать знания о социокультурной специфике страны в дошкольном или младшем школьном возрасте еще рано. Дети такого возраста, в силу присущих им психических особенностей, не могут адекватно воспринять столь сложную информацию, как особенности культуры и менталитета другой страны. Вместе с тем давать знания о данных особенностях во взрослом возрасте уже поздно: взрослый человек действует в меньшей степени на основании вновь полученных

знаний и в большей степени на основании выработанных у него стереотипов поведения, которыми в данном случае будут стереотипы коммуникации, присущие для его родной страны;

2) в более раннем возрасте невозможно говорить о достижении какого-либо уровня владения иноязычной компетенцией. Компетенция принципиально предполагает сформированность личностного компонента, который в дошкольном возрасте не может быть достигнут даже на начальном уровне вследствие неразвитости личностной сферы представителей этого возраста. Поэтому говорить о выполнении первого условия, предусмотренного образовательным стандартом, не представляется возможным. Если же рассматривать достижение этого уровня во взрослом возрасте, то в силу особенностей культурного развития страны, связанных с расширением межкультурных контактов, достижение уровня данной компетенции в таком возрасте может быть запоздавшим, такой уровень может потребоваться людям раньше. Именно сформированность межкультурной коммуникативной компетенции в старшем школьном возрасте создает необходимый фундамент для использования его в течение всей последующей жизни;

3) вероятно, целесообразно начинать формирование соответствующего уровня владения иностранным языком с дошкольного возраста. В том случае, когда формирование иноязычных знаний и умений начинается во взрослом возрасте, это представляется неправомерной задержкой, так как взрослые усваивают иностранный язык намного хуже, чем школьники. Кроме того, владение иностранным языком может быть необходимо обучающимся задолго до достижения взрослого возраста. Исходя из этого к моменту наступления старшего школьного возраста желательно обладать высоким уровнем владения иностранным языком, достаточным для осуществления кросскультурного общения с последующим развитием и углублением знания данного языка;

4) важность включения подготовки школьников к активному межкультурному взаимодействию акцентируется и в Законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 г., в соответствии с которым

содержание образования должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» и «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [56, с.42].

Таким образом, межкультурный аспект находит отражение как в зарубежных, так и в российских нормативных документах, что говорит о необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции именно у школьников. Кроме того, одной из значимых характеристик личности, вступающей в межкультурное взаимодействие, является владение межкультурной коммуникативной компетенцией, являющейся, по мнению ряда ученых [5; 29; 79; 159], ключевой компетенцией современного образования. Владение старшеклассниками межкультурной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для гармоничного вхождения в систему культурного многообразия, является необходимым условием для их адекватного функционирования в современном обществе.

Как отмечалось выше, одним из направлений реформы современного образования является решение задачи по формированию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Анализ специфики и особенности такой компетенции, и прежде всего неформальный характер ее проявления, позволяет сделать вывод о том, что ее формирование должно происходить в рамках дополнительного образования.

Практическое выражение для детей школьного возраста дополнительное образование получило в теории и практике внешкольного образования. Теория внешкольного образования разрабатывалась в трудах педагогов и просветителей конца XIX − начала XX веков, которыми была предпринята попытка раскрыть сущность, задачи, общие принципы внешкольного образования и показать его роль в развитии человека, в его воспитании и образовании.

Одним из авторов современной теории внешкольного образования является Е. Н. Медынский (1885-1957). Его взгляды на теорию и практику внешкольного

образования представляются настолько важными, что, на наш взгляд, необходимо рассмотреть их более подробно, не умаляя вместе с тем значения работ других исследователей. Именно Е. Н. Медынский раскрыл сущность и значение внешкольного образования, показал его роль в развитии и обучении детей.

В работе «Внешкольное образование, его значение, организация и техника» он определил сущность, значение внешкольного образования, его цели и задачи, раскрыл принципы его организации, осветил историю и современное состояние данной проблемы [91].

Невозможно не согласиться с критикой Е.Н. Медынского неудачно выбранного термина «внешкольное образование», допускающего субъективные искажения в толковании. «…Одни перечисляют формы содействия последнему, говоря, что внешкольное образование – это библиотеки, народные чтения, курсы для взрослых и т.д., другие ограничиваются указанием, что внешкольное образование – это приобретение знания «вне школы»; третьи, наконец, пытаются глубже вникнуть в сущность понятия внешкольное образование, указывая, что образование только и может быть внешкольным, а то, что принято называть «школьным образованием», есть не более как обучение, как подготовка к образованию» [91, с.3]. Автор трактует внешкольное образование как средство «всестороннего гармонического развития личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях» [93, с.25].

Но каково же взаимоотношение между школой и внешкольным образованием? Обратим внимание на то, что Е.Н. Медынский указывал на относительную самостоятельность как школьного, так и внешкольного образования. «Внешкольное образование никакою школою заменено быть не может … чем выше обучение школьное, тем больше потребность внешкольного образования, и, следовательно, ни о какой замене и дополнении речи быть не может» [91, с. 2-3].

Е.Н. Медынский подчеркивает значимость и необходимость внешкольного образования на протяжении всей жизни, независимо от возраста и уровня

образования. «К нему мы незаметно для самих себя обращаемся на каждом шагу нашей жизни. К нему равно прибегают грамотные и неграмотные, прошедшие только начальную школу и окончившие университет» [91, с.3]. Вместе с тем между внешкольным образованием и школой существует прямая зависимость: «чем выше уровень школы, тем больше потребность у населения во внешкольном образовании; тем богаче содержание и совершеннее организация учреждений внешкольного образования, тем более необходимы методы использования материала для образования, тем лучше должна быть поставлена школа» [91, с.2].

Принципиально новой для того времени является идея Е.Н. Медынского об образовании как психическом процессе и, следовательно, о невозможности деления образования на «школьное» и «внешкольное». «Образование – это тот психический процесс, который происходит внутри личности, а откуда получается материал для него, это решающего значения иметь не может. Традиционное деление образования на школьное и внешкольное также неправильно, как было бы неправильно деление питания (в смысле физического приема пищи) на домашнее и кухмистерское» [91, с. 4]. Исходя из ограниченности понятия «образование» Е.Н. Медынский подчеркивает его недостаточность для характеристики задач учреждений дополнительного образования и вводит понятие «развитие», которое «как нельзя более соответствует тому, что мы привыкли называть внешкольным образованием» [91, с.5]. Он отождествляет понятия «внешкольное образование» и «всестороннее развитие» и предполагает, что главной задачей учреждений по внешкольному образованию является всестороннее развитие человека. А так как развитие является внутренним индивидуальным процессом, то из этой задачи следует, что основным свойством внешкольного образования является индивидуальный характер этого процесса.

Е.Н. Медынский провозглашает принцип равноценности школьного и внешкольного образования и отводит последнему самостоятельное место в ряду мероприятий, направленных на поднятие культурного уровня населения. Более того, автор отводит ему первостепенное значение. Он сопоставляет задачи школьного и внешкольного образования и приходит к выводу, что «во-первых,

задачи внешкольного образования гораздо шире задач школы… во-вторых, в той или иной мере внешкольное образование присуще всем людям, тогда как школой пользуются сравнительно немногие, в-третьих, внешкольное образование не может быть заменено ничем другим, тогда как школа иногда заменяется некоторыми формами внешкольного образования (воскресной школой, курсами для взрослых и т.д.), и, в-четвертых, внешкольное образование, являясь самоцелью, не нуждается в дальнейшей поддержке со стороны, тогда как школа, при отсутствии внешкольного образования, почти теряет свое значение» [91, с.9].

Е.Н. Медынский считал, что существенное преимущество внешкольного образования перед другими типами образования состоит в добровольности, духовной самостоятельности и широкой самодеятельности со стороны населения. «Ученик получает от школы лишь то, что по тем или иным соображениям (часто ему неизвестным) находит нужным дать ему школа; пользующийся различными формами внешкольного образования, наоборот, сам берет от последних то, что находит нужным себе» [91, с.12]. Это отличие настолько существенно, что заставляет нас признать различную природу школы и внешкольного образования, несмотря на общность их начального корня. Но автор предостерегает от излишней самодеятельности в образовательном процессе и справедливо указывает на необходимость систематически и планомерно построенной организации просветительских учреждений.

Ученый считал, что наибольшей эффективности в деятельности вышеуказанных форм внешкольного образования населения можно достигнуть лишь «в соответствии с теми принципами, которые вытекают из сущности и задач внешкольного образования» [91, с.14]. Исходя из этого он обосновал следующие принципы внешкольного образования: общественность, самодеятельность, общедоступность, бесплатность, систематичность, планомерность, принцип районной организации и полноты ячеек по внешкольному образованию. Остановимся подробнее на каждом из них.

Раскрывая суть принципа общественности, Е.Н. Медынский указал на то, что «…энергично развивать свою деятельность просветительные учреждения

могут лишь при широкой самодеятельности населения, дело внешкольного образования должно быть делом самого народа» [91, с.16]. Таким образом, принцип общественности он выводит как необходимое следствие из основной характеристики внешкольного образования – его самодеятельности. А это значит, что государство должно как можно меньше вмешиваться в область внешкольного образования, предоставляя эту сферу духовной жизни человека местным общественным просветительным организациям.

Принцип самостоятельности автор понимал как отделение учреждений по внешкольному образованию от школы, различие задач и разделение их мест организации и проведения, что также ограничивало влияние государства на внешкольное образование.

Одним из важнейших пунктов организации внешкольного образования Е.Н. Медынский считал его общедоступность. «Просветительские учреждения всякого рода должны быть как можно ближе к населению в пространственном отношении и как можно более соответствовать запросам и степени развития широких слоев населения данной местности» [91, с.23]. В подтверждение этому автор приводит данные статистики: «…постоянным контингентом читателей является население, живущее на расстоянии не далее версты от библиотеки, пользование же библиотекой со стороны населения, живущего далее одной версты, является уже более или менее случайным» [91, с.24].

Ученый придерживался принципа бесплатности внешкольного образования и считал, что «установление даже самой минимальной платы …негативно скажется на числе посетителей» [91, с.24]. Так он пытался привлечь широкие слои населения в культурно-просветительские учреждения, что характеризует его как педагога-демократа. Но автор не исключает взимания платы за посещение театров, концертов и кино.

При соблюдении принципа общедоступности не должен страдать качественный уровень просветительских учреждений, должен соблюдаться принцип полноты ячеек внешкольного образования. «Необходимо, чтобы каждая

школа для взрослых, каждая библиотека… возможно полнее обслуживала интересы местного населения» [91, с.26].

Руководствуясь принципом районной организации, Е.Н. Медынский дал схему практического осуществления работы учреждений внешкольного образования. «Уезд (или город) делится на несколько районов.… В центре каждого такого большого района учреждается районный центр по внешкольному образованию.… Вокруг этого районного центра объединяются мелкие ячейки данного района» [91, с.26]. По его мнению, это позволит объединить и оживить всю деятельность по внешкольному образованию в данной местности, сэкономить средства, помочь в реализации принципов общедоступности и полноты внешкольного образования.

При такой районной организации учреждений дополнительного образования становится возможным следование принципам планомерности и системности. Под системностью автор понимал наличие определенного плана действий, схемы, выполнение которой необходимо для гармоничного развития населения. «Учреждения по внешкольному образованию должны воздействовать на все стороны человеческого Я, воздействовать не толчками, не отрывочно, а систематически» [91, с.28].

Таким образом, мы рассмотрели принципы организации внешкольного образования. Они являются ориентирами организации учреждений дополнительного образования, но их практическая реализация может быть затруднена в силу материальных трудностей, бюрократических препон и низкого уровня грамотности населения. Е.Н.Медынский в качестве главных проблем выделял невежество, культурную непросвещенность населения. Но он был глубоко убежден, что «свобода и внешкольное образование в несколько лет сделают народ неузнаваемым: развитым, сознательным гражданином демократической России!» [91, с.304].

Для внедрения новых просветительских идей, развития сети внешкольных учреждений требовалось поднять начальный уровень знаний населения. Таким образом, соглашаясь с подходом автора к проблеме, мы не можем умалять роль

государства на начальном этапе ликвидации неграмотности населения; эта задача могла быть решена на тот момент только в государственном масштабе.

Обосновывая необходимость и важность внешкольного образования для каждого человека, ученый особое внимание уделял средствам содействия этому процессу, к которым относил культурно-просветительные учреждения – библиотеки, музеи, театры, клубы, курсы для взрослых, кинотеатры и др. [91, с.13].

В произведении «Методы внешкольной просветительной работы» (1915) он раскрыл общепедагогические и дидактические основы просветительной работы со взрослыми и обосновал важнейшие требования к подготовке квалифицированных специалистов для внешкольных учреждений.

Считая внешкольную просветительскую работу сложной и многогранной, он предъявлял серьезные требования к тем, кто занимается этим делом. Прежде всего Е.Н. Медынский выделил особенности деятеля внешкольного образования, которые заключаются в том, что ему постоянно приходится иметь дело с разными возрастными группами людей (начиная с детей и кончая стариками), имеющими разный уровень развития, образовательной подготовки, свои запросы и интересы. Кроме того, отмечал исследователь, «трудность работы усугубляется еще и тем, что перед деятелем по внешкольному образованию стоят уже лица с вполне сложившейся индивидуальностью» [92, с.10]. Все это вносит определенные трудности в работу внешкольника и требует от него серьезной специальной подготовки. В связи с этим ученый разработал ряд основных требований, которые он предъявлял к каждому работнику внешкольного образования:

- достаточная образовательная и специальная подготовка;
- знание главнейших отраслей науки и совершенствование в этом направлении;
- умение разбираться в политических вопросах;
- знания в психологии, так как «необходимо иметь как бы ключ к человеческому Я, и ключ этот – знакомство с психологией» [92, с.11];
- знание значения и задач внешкольного образования, форм содействия и принципов организации;

- знакомство с техникой внешкольной просветительской работы.

В «Энциклопедии внешкольного образования» (1923-1925) Е.Н.Медынский на основе глубокого анализа и обобщения представил развитие теории и практики внешкольного образования в России с конца XIX – начала XX веков, показал различные типы и формы внешкольного образования, изложил вопросы методологии, взаимосвязи социологии, психологии и педагогики.

Для того чтобы внешкольное образование стало жизненной потребностью каждого человека и способствовало его всестороннему развитию, по мнению Е.Н.Медынского, необходима полная и правильно поставленная система народного образования, «состоящая из трех неразрывно связанных звеньев: дошкольного воспитания, школы и внешкольного образования, где каждая ступень как бы является подготовкой к следующей» [93, с.34]. Таким образом, он выступает за преемственное, непрерывное образование и отводит образованию важную роль в воспитании, развитии и обучении человека на протяжении всей его жизни.

Таким образом, взгляды Е.Н. Медынского предвосхитили современные идеи непрерывного образования, отвечающие на усиливающиеся вызовы процессов глобализации, объединяющие человечество в единое целое и создающие возможности непосредственного контакта различных культур для широких слоев населения без каких-либо существенных затрат. Назревшая в значительной степени в результате этих процессов необходимость реформ образования в России и потребность формирования межкультурной коммуникативной компетенции как одно из направлений этих реформ, отвечает непосредственно на вызовы глобализации мировой социальной системы.

И, с другой стороны, развитие теории и практики внешкольного образования как интегрированной составляющей непрерывного и дополнительного образования, не ограниченной какими-либо формальными рамками, приводит к предположению о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции реализуется в наибольшей степени средствами дополнительного, и в частности внешкольного, образования. Следовательно,

можно сделать вывод о том, что всестороннее и гармоничное развитие учащихся, в том числе и формирование у них межкультурной коммуникативной компетенции, наиболее успешно при взаимодействии и комплиментарности общего и дополнительного образования.

1. 3. Изучение иностранного языка в дополнительном образовании как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

Как отмечалось выше, усиление социальной мобильности, развитие культурных контактов, изменение ценностных ориентиров являются неотъемлемыми характеристиками современного общества. При этом современное общество стоит перед лицом острейших межэтнических, социально-политических проблем: религиозный экстремизм, культурная нетерпимость, межэтническая агрессия. Образованию отведена особая роль в деле сохранения устойчивости общества, достижения гармоничных взаимоотношений в поликультурной и многонациональной среде.

Адекватное речевое поведение с представителями иных культур требует не только освоения языковых знаний, но и знания законов, обычаев, особенностей менталитета.

Реформирование системы образования, стремление соответствовать единым европейским стандартам, возрастающие требования к уровню подготовки по иностранным языкам, позволяющие учащимся участвовать в межкультурной коммуникации, обусловливают необходимость разработки новых технологий обучения иностранным языкам.

Требования ФГОС, предъявляемые к результатам обучения предметной области «Иностранный язык», созвучны общеевропейским установкам: «…требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной

компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [138, с.8]. Однако, по мнению ряда исследователей (С.Г. Тер-Минасова [134], Н.Д. Гальскова [29], И.И. Халеева [144]), иноязычная коммуникативная компетенция не способна удовлетворить современным требованиям к подготовке старшеклассников, готовых к межкультурному диалогу.

Важность включения подготовки школьников к активному межкультурному взаимодействию акцентируется и в Законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 г., в соответствии с которым содержание образования должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» и «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [56, с.42].

Прежде всего необходимо разграничить обучение иностранному языку как второму − English as a Second Language (ESL), осуществляемое, как правило, в иноязычной среде, и обучение языку как иностранному − English as a Foreign Language (EFL), протекающее в условиях изоляции от культурной среды изучаемого языка и его носителей. В российской системе общего образования мы имеем дело исключительно со вторым типом.

Можно согласиться с Г.В.Елизаровой в утверждении о нетождественности иноязычной коммуникативной компетенции и коммуникативной компетенции носителя языка: «природа, компонентный состав и структура иноязычной коммуникативной компетенции отличается от структуры коммуникативной компетенции в родном языке» [52, с.203]. Данная идея носит принципиальный характер для нашего исследования, так как идеалом обучения является не носитель языка, диктующий нормы изучаемой культуры, а языковая личность в роли медиатора культур. «Взаимодействие участников межкультурного общения не должно имитировать или строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам межкультурного

общения, которое отлично от общения в конкретных культурах и имеет свои собственные особенности» [52, с.203].

Традиционный коммуникативный подход в обучении иностранным языкам недостаточно учитывает специфику речевой деятельности как культурно-обусловленного поведения и языка как отражения системы культурных ценностей. В связи с этим все большее значение приобретает вопрос совершенствования иноязычной подготовки, повышения уровня межкультурной образованности школьников.

С другой стороны, такие требования возникают не сами по себе, но как следствие усиления глобализационных и интеграционных процессов, охватывающих сферы экономики, культуры, науки и образования в нашей стране. Они ведут к увеличению количества межкультурных контактов, что, в свою очередь, обусловливает важность владения иностранным языком, необходимость межкультурной подготовки коммуникантов. Развитие международных контактов в сети Интернет, популярность экскурсий, образовательных программ по обмену в зарубежные страны предусматривает высокие требования к подготовке по иностранному языку не только взрослого населения, но и школьников. Данное положение требует нового подхода к обучению иностранным языкам, переосмысления целей обучения, которые, играя первостепенную роль, диктуют выбор форм, методов и содержания обучения.

Сегодня многие ученые уделяют данной проблеме большое внимание и настаивают на необходимости формирования межкультурной компетенции (Н.И. Гез [32], Г.В. Елизарова [52], Н.Д. Гальскова [29], О.В. Казакова [63], Ю.Ю. Коротких [74], Т.В. Ларина [83], А.Ю. Муратов [98], Ю.В. Мещерская [95], И.С. Соловьева [131], Н.С. Тырхеева [135]). Например, Н.Д. Гальскова отмечает, что составной частью цели обучения иностранным языкам должна стать межкультурная компетенция, имеющая «выход на личность обучающегося, на его готовности, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального

взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов и их культурой, иного языкового образа мира» [29, с.4-5].

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, формирование межкультурной компетенции должно занять центральное место в педагогическом процессе, что имеет особое значение именно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [134, с.9].

Несмотря на тот факт, что коммуникативный и межкультурный подходы развиваются в непосредственной взаимосвязи и взаимозависимости, определяя постановку целей обучения иностранным языкам, между ними имеется принципиальное различие. Коммуникативный подход, господствующий с 1980-х гг., предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Он ориентирован на достижение иноязычной коммуникативной компетенции, которая моделируется по образцу коммуникативной компетенции носителя языка, хотя и не тождественна ей. Исследователи выделяют в ее структуре такие компоненты, как: лингвистическая (языковая), прагматическая, стратегическая, дискурсивная, социокультурная субкомпетенции (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд [7; 13; 29; 32; 121].

В настоящее время на смену коммуникативному приходит межкультурный подход в обучении иностранному языку, или так называемая межкультурная парадигма образования. Ее сочетание с компетентностным подходом привело к возникновению понятия «межкультурная компетенция» [23; 29; 64; 74; 95; 98; 120; 131; 135].

Актуальной становится задача формирования данной компетенции не только у взрослых, студентов языковых и неязыковых вузов, но и у школьников. Необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников обосновывается прогрессирующим увеличением их непосредственных и опосредованных (через Интернет) контактов с

представителями иных культур. Выпускники школ должны быть готовы к общению со сверстниками, принадлежащими другим культурам. Необходимо отметить, что основными проблемами недопонимания между представителями разных культур являются не ошибки лингвистического плана, а отсутствие представления о правилах и нормах поведения в чужой стране, стратегические ошибки в коммуникации. Возникает ситуация, когда коммуниканты, пользуясь одним и тем же языком, неодинаково воспринимают передаваемые сообщения из-за разницы их социокультурного опыта.

Соответственно мы приходим к выводу, что межкультурно ориентированное обучение старшеклассников иностранному языку не должно имитировать обучение иностранному языку как второму (ESL) или обучение, через которое проходят носители языка, а требует построения принципиально новой модели обучения, учитывающей зарубежные методические основания обучения иностранному языку как иностранному (EFL), адаптированные к условиям современной российской действительности.

«Стратегия обучения иностранным языкам в Объединенной Европе» провозглашает единство знаний, умений и личностных качеств для достижения эффективного межкультурного взаимодействия. Одним из основных компонентов общей компетенции (general competence) Стратегии является «декларативное знание» (declarative knowledge), в состав которого входит «межкультурная осведомленность» (intercultural awareness). Этот компонент представляет собой знание, осведомленность и понимание отношений (сходств и различий) между национальной и изучаемой культурой [194, p.104-105].

Таким образом, межкультурный аспект находит отражение как в зарубежных, так и в российских нормативных документах, что говорит о необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции именно у школьников.

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы является перспективным направлением, имеющим большой личностно-развивающий потенциал, позволяющий сформировать у учащегося способность и

готовность к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности с представителями иных лингвосоциумов.

Таким образом, одной из главных задач современного образования становится обеспечение условий для успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции у школьников. Именно эта компетенция, продиктованная социальными, экономическими и политическими аспектами развития России, должна стать основной целью обучения иностранным языкам в старшей школе. Необходим выпускник – межкультурный коммуникант (термин Г.В. Елизаровой [51]), готовый и способный к общению на межкультурном уровне.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников целесообразно проводить в процессе межкультурного обучения.

Межкультурное обучение – «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм представителей других культур» [118, с.40].

В педагогической литературе межкультурное обучение понимается как процесс, включающий несколько этапов по приобретению следующих навыков:

1) cultural awareness (общая культурная осведомленность);

2) self-awareness (осознание специфики собственной культуры);

3) cross-cultural awareness (осознание факторов взаимодействия культур).

Классической моделью межкультурного обучения является модель освоения чужой культуры американского интеркультуралиста Мильтона Беннета (M. Bennett). По мнению ученого, для подготовки к межкультурному взаимодействию необходимо пройти шесть ступеней по развитию у человека культурной чуткости (чувствительности) [157]. Процесс развития начинается с этноцентрических стадий и переходит в состояние этнорелятивизма.

Этноцентристские стадии:

1. Denial of difference (Отрицание культурных различий). Культурные различия не осознаются и отрицаются: «Все большие города одинаковы».

2. Defense against difference (Защита). Признание существования культурных различий, но нормы собственной культуры считаются единственно правильными. Ощущение собственного культурного превосходства, отношение к другим культурам как к низшим: «Они не говорят на нашем языке!». Отношение к представителям иных культур основано на стереотипах: «Какие американцы прямолинейные!».

3. Minimization of difference (минимизация межкультурных различий). Культурные различия признаются и не оцениваются негативно, но оцениваются как незначительные по сравнению со значительно большим культурным сходством, основанном на собственных представлениях: «Все люди одинаковы», «Будь собой», «Нет разницы, какой культуре принадлежит человек – у всех людей потребности одинаковы».

Этнорелятивистские стадии:

4. Acceptance of difference (Признание межкультурных различий). Разница в поведении и системах ценностей представителей разных культур осознается и не подвергается критическим оценочным высказываниям. Уважение и интерес к различиям: «Я всегда стараюсь узнать больше о разных культурах».

5. Adaptation of difference (Адаптация к межкультурным различиям). Развитие способности варьировать собственное поведение в зависимости от ситуации межкультурного общения для достижения успешной коммуникации: «Я стараюсь вести себя таким образом, чтобы показать уважение к их культуре». В нашем исследовании мы будем ориентироваться именно на данный этап, т.к., по мнению Ю.Рот, именно он является целью процесса межкультурного обучения, а значит, и свидетельством приобретения межкультурной коммуникативной компетенции [118].

6. Integration of difference (Интеграция межкультурных различий). Способность переключать свое поведение между несколькими культурами, чувствовать себя представителем разных культур, бикультурная или мультикультурная идентичность личности [157, p.21-72].

Установив необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции, рассмотрим те принципы, на которых должно основываться формирование данной компетенции. В педагогической науке принято деление принципов на общепедагогические и частнопедагогические. Прежде всего, рассмотрим общепедагогические принципы: учета возрастных особенностей, открытости, гуманизации, культуросообразности, индивидуализации, информатизации образования. При рассмотрении общепедагогических принципов мы опирались на работы Л. С. Выготского [28], К. Роджерса [115], К. Поппера [110], А. Ф. Дистервега [155], Е. В. Бондаревской [20], Е. С. Полат [108].

1. Принцип учета возрастных особенностей. Выбор форм, методов и приемов обучения должен быть обусловлен прежде всего возрастными особенностями социокультурного определения старшеклассников. Старший школьный возраст – время становления личности, ее самоопределения. В этом возрасте появляется потребность в самосовершенствовании, желание определиться с выбором будущей профессии, выбрать предметы для углубленного изучения.

Усложняется учебная деятельность. Согласно психологии [28], старшему школьному возрасту свойственно произвольное запоминание. Причем его эффективность зависит от степени осознания важности усвоения материала, ориентации на конечный результат и, главным образом, мотивации учащихся. В работе со старшеклассниками необходимо организовать активную мыслительную деятельность, использовать логическое сопоставление с явлениями в собственном языке и культуре. Обучение должно быть, прежде всего, проблемным, затрагивать личные интересы и потребности, отражать современную действительность.

Анализ психологических особенностей старшеклассников позволяет сделать вывод о необходимости использования проблемно-коммуникативных интерактивных форм и методов обучения. Ситуативное моделирование, дискуссии, проектные методы побуждают к самостоятельной работе с материалом, логическому сопоставлению, поиску компромиссных решений.

Данные методы и формы разработаны и описаны в экспериментальной части работы.

Именно на этом этапе изучения иностранного языка у учащихся уже сформированы определенные навыки речевой деятельности, чтения, аудирования, изучен основной грамматический материал, имеется лексический запас, необходимый для начала целенаправленной работы по формированию межкультурной компетенции.

2. Принцип открытости. Данный принцип предусматривает следование современным процессам глобализации, интернационализации, новейшим тенденциям российского и мирового образования. Образование становится средством познания мира, мировой политики, экономики, культуры. Процесс обучения предполагает получение информации из СМИ, Интернета, международное общение.

3. Принцип гуманизации позволяет сместить акцент в процессе обучения иностранному языку с деятельности преподавателя на деятельность обучающегося, учесть его интересы и склонности, способствовать формированию свободной, творческой личности. Данный принцип диктует разработку методов и подходов обучения в русле субъект-субъектного подхода к образовательной деятельности, когда обучающийся становится не объектом, над которым совершаются какие-либо учебные действия, но субъектом, являющимся равноправным партнером в обучении, второй активно действующей стороной. Особенно необходимо учитывать данный принцип в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, так как конечным результатом такого формирования является появление у обучающихся интегральной способности самостоятельно действовать в условиях иноязычной среды.

4. Принцип культуросообразности. Данный принцип был впервые сформулирован и обоснован Ф.А.В. Дистервегом [155], который требовал, чтобы наряду с принципом природосообразности, требующим раскрытия заложенных природой способностей человека, воспитание носило также и культуросообразный характер, в котором способности человека формируются в

течение жизни под влиянием социальных факторов. Принцип культуросообразности получил широкое распространение в педагогике XIX-XX вв. и отразил идею формирования национальных культур и народного воспитания в воззрениях русских педагогов, таких как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. Суть народного воспитания они видели в укреплении преемственности поколений и осознании принадлежности к собственным корням, миру, в котором родился и вырос человек.

В настоящее время принцип культуросообразности становится более сложным и многогранным. Мы живем на пересечении разных культур, во взаимовлиянии и взаимодействии. И образование должно воспитывать в молодом поколении толерантность, уважение к собственной и чужим культурам.

Суть данного принципа формирования межкультурной коммуникативной компетенции заключается в том, что основной акцент ставится на приобщение учащихся к достижениям собственной и мировой культур. Важно не просто передать формальную систему правил, а способствовать формированию образа культуры изучаемого языка, мировой культуры. Согласно данному принципу, в основе лингвокультуроведческого содержания материалов должны лежать понятия, способствующие формированию у учащихся неискаженных представлений о стиле жизни, традициях и реалиях инокультурной действительности.

5. Принцип индивидуализации позволяет учесть индивидуальные особенности и способности старшеклассников, сделать процесс обучения максимально ориентированным на потребности учащихся. Дополнительное образование и организация обучения в группах малой комплектации (3-6 учеников) позволяет реализовать данный принцип наиболее полно (по сравнению с обучением в общеобразовательных школах).

6. Принцип информатизации образования. Это один из новых принципов педагогической деятельности. Развитие современных информационных технологий, их распространение и использование сделало информационные технологии одним из мощнейших факторов изменения образования. В настоящее

время этот феномен активно изучается в научно-педагогическом сообществе. В исследованиях таких авторов, как А. В. Долматов [48], А. Е. Полат [108], Л. Б. Эрштейн [151], отмечается возрастающая роль информационных технологий. Особенно важна эта роль при формировании межкультурной коммуникативной компетенции, так как именно развитие современных информационных технологий явилось одним из важнейших факторов, позволяющих реализовать межкультурную коммуникацию без каких-либо существенных ограничений и затрат.

Покажем особенности реализации следующих частнопедагогических принципов в условиях формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников: диалога культур, культурно связанного соизучения иностранного и родного языков, учета родной лингвоэтнокультуры учащихся, эмпатии.

1. Принцип диалога культур предполагает расширение круга культур и цивилизаций, осознание «обучаемыми себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, для подготовки их к выполнению в обществе роли субъекта диалога культур» [122, с.17-24].

2. Принцип культурно связанного соизучения иностранного и родного языков. Данный принцип был наиболее полно обоснован в работах В.В. Сафоновой, посвященных социокультурному подходу в языковом образовании [121, с.60]. В более узком смысле он был раскрыт Г.В. Елизаровой [50]. По ее мнению, лексические единицы должны быть представлены с использованием аутентичной наглядности или контекстами употребления, позволяющими вычленить их культурные компоненты. Так, например, стереотипный образ американского хлеба представляет собой ровно нарезанные широкие ломтики белого хлеба, упакованные для длительного хранения. Данный образ отличается от его российского «брата» − буханки черного хлеба без упаковки. Так, при введении даже таких лексических единиц, как “bread”, “house”, “bus”, “desk”, необходимо обращать внимание на специфический внешний вид и

функциональные особенности соответствующих предметов в родной и иноязычной среде. Необходимо задаваться вопросами, каким образом данные предметы отражают культурные ценности их обладателей. Осознаваемость родного языка возможна лишь по контрасту с изучаемым: «через контрасты с изучаемым языком учащиеся развивают способность к большему проникновению в свой собственный язык и культуру и понимают, что существуют многочисленные способы видения мира» [159, p.28].

3. Принцип учета родной лингвоэтнокультуры учащихся. Отражение новых культурных феноменов всегда проходит через призму собственных культурных норм. Басня Гюнтера Андерса «Лев» как раз характеризует данную ситуацию: «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: «Как странно он жужжит!». Та возразила: «Он не жужжит, он квохчет, но делает это он, действительно, как-то странно!» [32, с.76]. Межкультурное обучение в целом, новые культурные феномены не являются рекламой чужого образа жизни и основой для зависти, развития способности «смотреть на мир глазами иностранцев». Напротив, восприятие чужих культур должно отражаться в собственных представлениях, расширять собственную парадигму интерпретаций, служить стимулом к собственной культурной идентификации. Согласно данному принципу, главным является не передача страноведческой информации, не «зазубривание» фактов иных культур, а умение сопоставить культурный опыт носителей изучаемого языка с собственным опытом.

4. Принцип эмпатии. Данный принцип был детально разработан и получил обоснование в трудах Г.В. Елизаровой [52, с.238]. Он направлен на способности к сопереживанию, вживанию в чувства собеседника. Свободное владение иностранным языком, знание традиций и норм поведения в чужой стране не гарантирует свободы от предрассудков и оценивания новой ситуации с позиции привычных культурных представлений. Принцип эмпатии базируется на эмоциональном компоненте и направлен на формирование такого элемента межкультурной коммуникативной компетенции, как отношение. Психологическая готовность к сопереживанию, желанию прочувствовать себя на месте собеседника

формируется с большим трудом. Наиболее эффективными способами формирования данных качеств являются ролевые игры, драматизации, ситуативное моделирование. Так, в драматизациях, например, учащиеся не просто имитируют роли, используя стандартные ситуации и клише, а, вжившись в образы своих героев, эмоционально переживают ситуации.

Рассмотренные принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции диктуют теоретико-педагогические подходы, которые необходимо использовать для эффективной реализации данного процесса. Вместе с тем в самом общем виде формирование межкультурной коммуникативной компетенции основывается на идеях активного обучения, направленного на создание условий для развития и саморазвития, при котором учащийся рассматривается как активный деятель процесса приобретения знаний. При этом ученик становится субъектом учебно-воспитательного процесса, активизируется его познавательная, волевая и эмоциональная сферы.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников опирается на комплекс теоретико-педагогических подходов: системный, культурологический, компетентностный, личностно-деятельностный, акмеологический, диалогический, личностно ориентированный. Данные подходы обеспечивают исходные позиции, руководящие общей стратегией исследования, обусловливают принципы изучения и построения, условия эффективности данного процесса.

Системный подход является теоретико-методологической основой исследования. Данный подход был основательно разработан в трудах В.П. Беспалько [12], В.А. Якунина [154], В.А. Сластенина [129] и многих других исследователей. Под системным подходом понимается рассмотрение явления как целостного, с учетом его эмерджентных свойств, являющихся производными свойств структурных элементов и связей между ними [10]. С позиций философии, системный подход предполагает рассмотрение явлений с точки зрения их целостности, внутренней организации и комплексности. Целостность, делимость и организованность являются неотъемлемыми характеристиками любой системы,

в том числе и образовательной. Основу целостности составляют прежде всего единство обучения, воспитания и развития старшеклассников. Единство целей, содержания, форм, методов и предполагаемого результата также доказывает необходимость рассмотрения данного процесса как целостного. Делимость предполагает возможность вычленения элементов системы. Организованность предусматривает выявление и установление связей между элементами, анализ и управление элементами и всей системой, изучение управленческих стратегий.

Системный подход позволяет рассмотреть процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в виде системы, для которой характерны целесообразность организации, целостность, взаимообусловленность компонентов, наличие внешних и внутренних связей.

С позиций системного подхода процесс формирования межкультурной компетенции старшеклассников подразумевает следующие этапы:

- рассмотрение процесса как системы;
- определение состава, структуры, организации элементов системы;
- выявление функций и внешних связей системы;
- определение закономерностей развития системы.

В контексте исследования процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников следует также подчеркнуть роль культурологического подхода, позволяющего рассмотреть формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников как сложный культурный процесс передачи, сохранения и обновления традиций в условиях современного мультикультурного общества.

С позиции культурологического подхода формирование межкультурной коммуникативной компетенции − это прежде всего сложный культурный процесс передачи культурного и ценностного опыта и создания условий для культурного самоопределения, саморазвития и самореализации учащихся.

Личностно-деятельностный подход гармонично объединяет личностно ориентированный и деятельностный подходы. Личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская [20], В.В. Сериков [126]) основан на гуманистических

идеях и предполагает учет личности учащегося, его интересов и склонностей. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев [86], В.В. Давыдов [42], Д.Б. Эльконин [150]) предполагает организацию учебной деятельности как активное целенаправленное взаимодействие учащихся с окружающим миром, с другими участниками учебного процесса.

Таким образом, личностно-деятельностный подход, объединяющий личностную и деятельностную стороны бытия старшеклассника, позволяет организовать работу по формированию межкультурной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся в виде активного взаимодействия и равноправного сотрудничества между участниками образовательного процесса, реализуя принцип гуманизации и индивидуализации обучения.

Суть компетентностного подхода заключается в «исследовательской ориентации при изучении какого-либо явления, на раскрытие процесса формирования у субъекта деятельности знаний, навыков и умений, необходимых для успешной реализации этого вида деятельности или построения его эффективного взаимодействия с другими субъектами» [120, с.4]. Так, данный подход позволяет решить последствия господствовавшего долгое время «знаниевого подхода» в российском образовании и ориентировать учащихся на использование полученных знаний для решения реальных задач, проблемных ситуаций.

Введение компетентностного подхода в обучении иностранным языкам также обусловлено необходимостью согласования российских образовательных стандартов с общеевропейскими, предусматривающими владение компетенциями, в связи с вхождением России в Совет Европы. Межкультурные знания и умения входят в состав общеевропейских компетенций владения иностранным языком [194, p.104-105].

По мнению А.П. Садохина, образовательные программы и технологии формирования межкультурной компетентности необходимо выстраивать с учетом акмеологического подхода, ориентирующего процесс обучения «не на увеличение

объема знаний, а на развитие индивидуальных способностей индивидов с опорой на их субъективный опыт» [120, с.114]. Данный подход позволяет личности достичь наивысшего развития своих возможностей («акме» - от греч. acme – высшая степень зрелости чего-либо). С учетом данного подхода формирование межкультурной коммуникативной компетенции позволяет учесть индивидуальный опыт, интересы учащихся, развить глубокие знания, способности нестандартного мышления, устойчивую мотивацию на достижение высоких результатов.

Одним из оснований формирования межкультурной коммуникативной компетенции является диалогический подход. Сущность данного подхода заключается, по словам М.А. Петренко, в осознании равенства позиций субъектов педагогической деятельности. Диалог выступает как конкретное практическое выражение такого равенства, вместе с тем выступая как основание педагогической интеракции, то есть как сама суть педагогического взаимодействия. Мы разделяем точку зрения автора в том, что «… диалог строится на основе равенства позиций партнеров по общению, эмоциональной открытости, искренности, доверия к другому человеку, принятия его как высшей ценности в свой внутренний субъективный мир» [104, с.246]. В самом деле, никакое педагогическое взаимодействие невозможно без диалога, однако в случае традиционного обучения диалог приобретает характер монолога. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции требует обучения старшеклассников коммуникации между равными участниками процесса, такое обучение невозможно в результате монолога, так как в этой ситуации учащийся учится слышать одного человека, а не двух, участвующих в общении. В результате именно обучающий диалог выступает как образец, который затем используется учащимися в процессе коммуникации с представителями других культур [104]. Автор утверждает: «Учение как совместное исследование… способствует выработке умений высшего типа – рассуждать диалогично, логично, критично, творчески, контекстуально, аргументированно. Центруясь вокруг проблем, а не информации, поиска истин, а не усвоения готового знания,

предполагает открытую критическую дискуссию, а не закрытость, строится преимущественно на устной, а не на письменной речи, нацелен на раскрытие ресурсов творческого воображения, а не эксплуатацию памяти, предполагает коммуникабельность и диалог, а не проповедь и монолог» [104, с.247].

Личностно ориентированное обучение. Развитием личностно ориентированного обучения занимались такие ученые, как Е.В. Бондаревская [20], В. В. Сериков [126], И. Я. Якиманская [152] и многие другие. Сущность данного подхода состоит в необходимости учитывать и использовать личностные особенности обучающихся в процессе педагогической деятельности, используя эти особенности как ресурс для повышения эффективности обучения как такового.

В настоящее время в методической литературе все чаще упоминается задача формирования личности, готовой к межкультурному общению. Целью иноязычного образования становится вторичная языковая личность (И.И. Халеева [143]), межкультурный коммуникант (медиатор культур) (Г.В. Елизарова [51]), культурно ориентированная личность (В.П. Фурманова [142]), межкультурно ориентированная личность (И.Л. Плужник [107]). То есть современное лингвистическое образование личностно и межкультурно ориентировано. Язык стал рассматриваться как средство для проникновения в мировую культуру, познания мировых ценностей, осознания собственной культурной принадлежности. Вместе с тем специфика и особенности межкультурной коммуникативной компетенции говорят о том, что в своем конкретном выражении она проявляется по-разному и напрямую зависит от индивидуальных особенностей личности, поэтому формирование такой компетентности должно основываться на принципах личностно-ориентированного образования.

На основе анализа принципов и педагогических подходов нами была разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, осваивающих дополнительные образовательные программы по иностранному языку, представляющая собой систему, состоящую из связанных между собой компонентов: цели, подходов, задач, принципов, форм, методов, содержательного, контрольно-оценочного компонентов и результата.

Модель представлена на рисунке 3. Разработанная модель является открытой и подразумевает возможность изменения ее параметров, достройки или изменения ее элементов в связи с изменениями социального заказа или потребностями обучающихся. Такая модель позволяет:

- сделать процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников целостным и целенаправленным;
- раскрыть внутреннюю логику и структуру изучаемого процесса;
- обосновать взаимосвязь его компонентов;
- определить соответствие достигнутого результата поставленной цели.

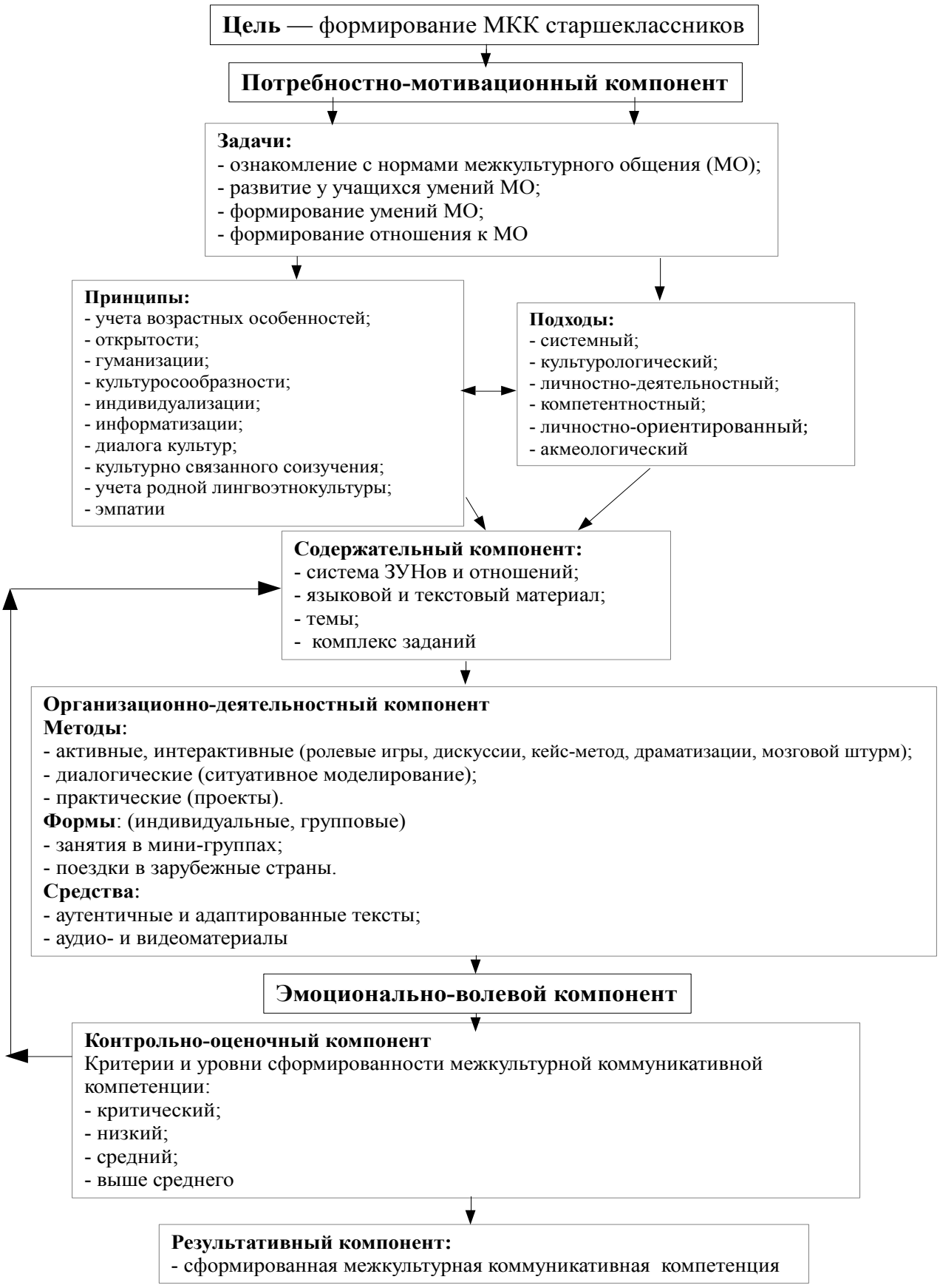


Рис. 3. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

В предлагаемой модели выделены десять основных блоков, значимых для осуществления эффективного межкультурного обучения и воспитания. Содержание процесса обучения имеет модульное и спиралеобразное (регулярное повторение пройденного) построение учебного материала. Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников представлен как целостная система со множеством взаимосвязанных элементов, образующих единство.

В соответствии с данной моделью цель формирования диктует совокупность взаимосвязанных задач, формулировка которых происходит с учетом потребностей и мотивов учащихся. Далее процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции строится на основании научно-педагогических принципов и подходов, задающих ориентиры для решения указанной цели. Содержательный компонент включает в себя систему ЗУНов, языковой и текстовый материал, темы и комплекс заданий, усвоение которых происходит при помощи соответствующих методов, средств и форм обучения, объединенных в организационно-деятельностный компонент.

Использование организационно-деятельностного компонента происходит под постоянным контролем качества формирования компетенции. В том случае, если качество является неудовлетворительным, происходит корректировка задач и, как следствие, методов и средств. В тот момент, когда качество достигает необходимого уровня, происходит достижение результата, которым является сформированная межкультурная коммуникативная компетенция.

Исходя из данной модели можно видеть, что процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции является открытым: при возрастании требований к качеству формируемой компетенции происходит соответствующая корректировка задач, методов и средств.

Разработанная модель позволяет выявить методическую базу, необходимую для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Во-первых, наряду с традиционными методами обучения (беседа, рассказ, сбор информации о культуре и традициях и т.д.) процесс формирования

межкультурной коммуникативной компетенции предусматривает применение практических (проектная работа (project work), активных и интерактивных методов обучения (ролевая игра (role-playing), мозговая атака (brainstorming), драматизация). Поскольку межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой прежде всего процесс общения, то наиболее обоснованным является применение диалогических методов, позволяющих смоделировать и «проиграть» реальные ситуации и проблемы, возникающие в процессе реального межкультурного общения (ситуативное моделирование, анализ ситуаций межкультурного общения (case studies).

Во-вторых, единицей обучения служат ситуации межкультурного общения, моделирующие ситуации из реальной жизни, требующие применения умений и навыков межкультурного общения, заставляющие по-иному взглянуть на стереотипы, оценить себя в качестве медиатора культур («Вы стремитесь поближе познакомиться с вашим новым соседом по комнате из Англии. Какие вопросы уместно задать в данной ситуации?», «Вас пригласил в гости друг по переписке из другой страны. Как вы подготовитесь к поездке?»).

В-третьих, одним из средств моделирования межкультурной коммуникации является использование аудио- и видеоматериалов. Аудио- и видеозаписи, воссоздавая реальные ситуации общения, служат содержательной опорой для речи на иностранном языке. Помимо печатного, аудио-и видеоматериала к средствам обучения можно отнести и электронные носители информации, Интернет-ресурсы. Так, сайты агентств новостных служб CNN (в США), BBC (Великобритания), сайты газет The Guardian, The Mirror, электронная энциклопедия Wikipedia, официальные сайты городов, музеев, музыкальных групп могут не только служить источником актуальной информации, но и способствуют поддержанию степени владения языком на должном уровне, не позволяют «устаревать» знаниям.

В-четвертых, к числу организационных форм обучения, используемых в условиях дополнительного образования с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции, мы отнесем следующие: по количеству учащихся

– индивидуальные, групповые, мини-группы; по месту проведения – урочные и внеурочные (экскурсии, поездки в англоговорящие страны).

Основной формой организации обучения является работа в мини-группах (2-4) и группах (4-8человек), позволяющая сделать обучение максимально интерактивным, интенсивным и комфортным.

В-пятых, эффективность реализации методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции обеспечивается совокупностью педагогических условий, таких как:

- учет возрастных особенностей старшеклассников при выборе форм, методов и приемов обучения;
- мотивационная готовность школьников к изучению иностранного языка;
- осознание учащимися необходимости развития и способность оценить собственный уровень межкультурной коммуникативной компетенции;
- опора на стратегию межкультурного диалога, предполагающую осознание ценности родной культуры и понимание иной культуры;
- приоритетность ситуативного моделирования в учебном процессе;
- активное использование телекоммуникационных средств обучения для достижения взаимодействия представителей различных культур;
- высокий профессионализм и готовность преподавателя к формированию межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников. В связи с этим актуальным становится осознание учителями необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, овладение ими методикой организации межкультурно ориентированного обучения, программ по обмену, методикой проведения межкультурных проектов, в том числе и телекоммуникационных;
- информационное насыщение содержания обучения аутентичным материалом, отражающим культурное многообразие;
- использование зарубежных учебных пособий, оригинальных методик (наряду с традиционными учебниками иностранного языка);

- содержание обучения отвечает интересам учащихся и направлено на сопоставление, сравнение, анализ и культурную рефлексию.

В-шестых, контрольно-оценочный компонент связан с оценкой результатов обучения и определением уровней владения межкультурной коммуникативной компетенцией по пятибалльной шкале: (критический, низкий, средний, выше среднего, высокий).

В-седьмых, результативный компонент связан с достижением поставленной цели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

В-восьмых, процесс обучения иностранному языку должен быть смоделирован как процесс приобретения учащимся индивидуального опыта общения с представителем чужой культуры, так как любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в ее симуляции. Оптимальный уровень владения межкультурной коммуникативной компетенцией может быть достигнут только в результате приобретения учащимися личного опыта общения с представителями других культур, интенсивной познавательной деятельности, самостоятельных исследований и открытий.

Информатизация процесса обучения выдвигает задачу перехода к новым педагогическим технологиям и прогрессивным методам обучения, обеспечивающим внедрение современных видов учебной деятельности, опирающихся на коммуникационные средства Интернета, тематические чаты, аудио – и видеоконференции.

Одним из способов организации реальной языковой практики и приобретения учащимися опыта участия в межкультурной коммуникации, позволяющим использовать с максимальной выгодой преимущества новейших коммуникационных технологий, являются международные телекоммуникационные проекты.

Международный телекоммуникационный проект – это совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной

телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленная на достижение совместного результата [114, с.27].

Международные телекоммуникационные проекты позволяют создать естественную языковую среду, способствуют формированию потребности общения с носителями языка, мотивации изучения иностранного языка, создают реальные условия для осуществления межкультурной коммуникации. Реализация одного из проектов подробно описана в экспериментальной части настоящего исследования.

Подробнее результаты внедрения данной модели и разработанной на ее основании методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования будут рассмотрены в следующей главе.

В результате изучение иностранного языка в дополнительном образовании как способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников основано на глобализационных тенденциях и требованиях образовательных стандартов, диктующих соответствующие принципы и научно-педагогические подходы. Разработанная на основании их модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции позволяет выявить методическую основу, показывающую, что наиболее оптимальным направлением формирования рассматриваемой компетенции является дополнительное образование, предоставляющее совокупность организационно-методических условий, оптимальным образом способствующих развитию структурных и содержательных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Выводы по главе I

Рассмотрев теоретические аспекты формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, мы пришли к следующим выводам:

1. Усиление глобализационных процессов, стирание границ между государствами, развитие туризма связано с повышением уровня требований к подготовке выпускников школ. Современный выпускник должен не просто хорошо владеть иностранным языком и иметь знания о стране изучаемого языка, он должен уметь выступать в роли медиатора культур, владеть межкультурной коммуникативной компетенцией. Владение старшеклассниками межкультурной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для гармоничного вхождения в систему культурного многообразия, является необходимым условием для адекватного функционирования в современном обществе.

2. Одной из задач исследования было определение понятия межкультурная коммуникативная компетенция. Мы выявили, что компетенция отражает интегральную способность личности к осуществлению деятельности высокого качества, состоящую из знаний, умений, навыков, опыта и соответствующего отношения личности к данной деятельности. Межкультурная коммуникативная компетенция − это совокупность межкультурных знаний, умений применять их на практике, наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения, необходимым для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур. Структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников представляет собой систему взаимосвязанных когнитивного, операционального и личностного компонентов. Главной задачей современного образования в области иностранных языков становится обеспечение условий для успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции у школьников. Именно эта компетенция, продиктованная социальными, экономическими и политическими аспектами

развития России, должна стать основной целью обучения иностранным языкам в старшей школе.

3. Процессы глобализации объединяют человечество в единое целое и создают возможности непосредственного контакта различных культур для широких слоев населения. Назревшая в значительной степени в результате этих процессов необходимость реформ образования в России и потребность формирования межкультурной коммуникативной компетенции как одно из направлений этих реформ отвечает непосредственно на вызовы глобализации мировой социальной системы. Развитие теории и практики внешкольного образования как интегрированной составляющей непрерывного и дополнительного образования, не ограниченной какими-либо формальными рамками, приводит к предположению о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции реализуется наиболее средствами дополнительного и, в частности, внешкольного образования. Дополнительное образование является сложным образовательным феноменом, отличающимся различными способами организации и проявляющимся в стремлении реализовать творческие способности учащихся и способствовать их становлению и личностной самоактуализации в рамках единого образовательного пространства социокультурной среды.

Развитие межкультурной коммуникации является неотъемлемой частью современного общества и образования, для которых характерны:

- интернационализация и поликультурность;

- расширение сферы межкультурного общения благодаря развитию телекоммуникационных (информационно-коммуникационных) средств и Интернет-технологий;

- необходимость сотрудничества стран для решения глобальных мировых проблем;

- внедрение «компетентностного подхода» как современного направления педагогики, рассматривающего деятельность в качестве интегрированного процесса, вовлекающего в нее знания, умения, навыки, опыт и отношение к данной деятельности.

4. В настоящее время только образование на протяжении всей жизни может обеспечить успешный профессиональный рост. Важнейшим фактором является не приобретение суммы знаний, а способность быстро реагировать на социально-экономические изменения, умение нестандартно мыслить, стремление к обновлению знаний. Образование в течение всей жизни, отсутствие страха перед переменами являются необходимым условием успешной карьеры в новом глобализирующемся мире.

5. Нами была разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Согласно разработанной модели, формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников основано на следующих принципах: учета возрастных особенностей, открытости, гуманизации, культуросообразности, индивидуализации, информатизации образования, диалога культур, культурно связанного соизучения иностранного и родного языков, учета родной лингвоэтнокультуры, эмпатии. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников опирается на комплекс теоретико-педагогических подходов: системного, культурологического, компетентностного, личностно-деятельностного, акмеологического, диалогического, личностно ориентированного.

6. В соответствии с моделью формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников цель формирования диктует совокупность взаимосвязанных принципов и научно-педагогических подходов, позволяющих выявить задачи методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. В свою очередь, задачи решаются при помощи соответствующих методов и средств, объединенных в организационно-деятельностный компонент. Разработанная нами модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования позволяет решить противоречие между потребностью общества в выпускниках школ, владеющих межкультурной коммуникативной компетенцией, способных к эффективному межкультурному общению, и недостаточной теоретической и практической разработанностью,

отсутствием специально разработанной модели формирования данной компетенции в условиях дополнительного образования.

Изучение иностранного языка в дополнительном образовании как способ формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников основано на глобализационных тенденциях и требованиях образовательных стандартов, диктующих соответствующие принципы и научно-педагогические подходы. Разработанная на основании их модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции позволяет выявить методическую основу, показывающую, что наиболее оптимальным направлением формирования рассматриваемой компетенции является дополнительное образование, предоставляющее совокупность организационно-методических условий, оптимальным образом способствующих развитию структурных и содержательных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

ГЛАВА II. Опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования

2.1. Выявление и диагностика уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в дополнительном образовании

Первая глава диссертационного исследования была посвящена исследованию теоретических аспектов формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе изучения иностранного языка в условиях дополнительного образования. Во второй главе будет представлена опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. В связи с этим нам предстоит решить следующие задачи:

1. Выявить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в дополнительном образовании.

2. Разработать и экспериментально проверить модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

3. Представить анализ и интерпретацию результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

С опорой на проведенный теоретический анализ эффективность разработанной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования была проверена в ходе опытно-экспериментальной работы.

Эксперимент по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников осуществлялся в условиях дополнительного образования в центрах иностранных языков «British School» (г. Рославль), «Fine» и «Oxford» (г. Смоленск), проходил в течение четырех лет (2010-2014гг.). В начале каждого года проводился констатирующий эксперимент, после чего обучающиеся проходили через этап формирующего эксперимента. В целях выявления достигнутого уровня компетенции в конце каждого года проводился контрольный срез.

Всего в эксперименте **участвовали** 56 старшеклассников экспериментальных групп (8 мини-групп), в которых использовалась специально разработанная методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции, и 53 старшеклассника контрольных групп (8 мини-групп), в которых формирование данной компетенции происходило обычными средствами. Средний размер группы был 6-8 учащихся. **Срок** экспериментального обучения соответствовал академическому учебному году и составлял девять календарных месяцев (сентябрь-май) с регулярными занятиями два раза в неделю по два академических часа.

В опытно-экспериментальной работе (ОЭР) по формированию межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) старшеклассников в условиях дополнительного образования нами выделены следующие **этапы**:

Таблица 1

Этапы и содержание ОЭР по формированию МКК старшеклассников в условиях дополнительного образования

Этапы ОЭР	Содержание ОЭР
Подготовительный (2010г. – сентябрь 2011г.)	- изучение специализированной литературы, учебных программ общеобразовательных учреждений, нормативных документов; - планирование ОЭР; - выбор критериев и определение уровня сформированности МКК; - разработка анкеты для определения исходного уровня сформированности МКК; - определение экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ); - уточнение сроков, места проведения ОЭР; - определение, отбор и разработка содержания обучения, направленного на формирование МКК старшеклассников; - разработка модели формирования МКК старшеклассников. Основные **методы** на данном этапе: работа с педагогической и методической литературой, нормативными документами, беседа, наблюдение, анкетирование, моделирование
Констатирующий (сентябрь 2011–2013 гг.)	- проведение экспериментального среза, констатирующего степень сформированности МКК в ОГ и КГ; - сравнение и анализ полученных данных. Основные **методы**: анкетирование, наблюдение, беседы, шкалирование, квалиметрия
Формирующий (2011 – 2014гг.)	-апробация модели формирования МКК в ЭГ; - работа с КГ с целью формирования МКК без использования специальной методики; - фиксация результатов; - координация и коррекция ОЭР. Основные **методы:** наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа
Итоговый (2014 г.).	- обработка полученных данных; - сравнение данных ЭГ и КГ; - анализ и интерпретация экспериментальной работы; - соотнесение их с заявленной целью и контроль реализации гипотезы исследования; - создание текста, таблиц, диаграмм, описывающих ход и результаты ОЭР. Основные **методы**: анализ, методы математической статистики

Занимаясь проблемой выбора критерия для определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, мы проанализировали ряд работ, посвященных определению наличия или уровней сформированности некоторых элементов межкультурной коммуникативной компетенции. Можно констатировать недостаточную изученность проблемы, так

как большинство работ, посвященных исследованию формирования межкультурной коммуникативной компетенции, в качестве объекта имеют главным образом учебный процесс в высшей школе и формирование личности специалиста (А.В. Анненкова [4], Н.Б. Круглова [77], Т.В. Куприна [79], И.Л. Плужник [107], И.М. Шеина [147]). Представляют интерес исследования В.В. Громовой [36], посвященные формированию изучаемой нами компетенции у школьников на основе интердисциплинарного обучения, но они проводились в иных образовательных условиях, а именно в школах с углубленным изучением иностранного языка. На данный момент отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, проведенные в условиях дополнительного образования.

При разработке инструмента диагностики сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников мы опирались на опыт международного проекта А. Фантинии и А. Тирмизи, представленный университетом Вашингтон, Мизури в Эквадоре в 2005-2006 гг. (Fantini A. E., Tirmizi A. “Exploring and Assessing Intercultural Competence”).

Рассматривая оценку уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, А. Фантини представляет ее на основании качественных и количественных данных, полученных с помощью анкетирования. Основным недостатком анкеты А. Фантини является то, что она не учитывает уровень владения языком как средством общения, а это особенно важно для стран, где английский язык является иностранным. Нами была переведена, значительно трансформирована и дополнена анкета проекта с учетом возрастных, культурных и образовательных особенностей анкетируемых**.**

В результате сотрудничества с руководителем международных проектов, посвященных межкультурной коммуникации, автором была подготовлена анкета, позволяющая оценить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в совокупности таких ее компонентов, как личностные качества, знания, умения и навыки, а также уровень

владения языком как средством общения. Приведем часть анкеты, отражающую умения межкультурного общения (таблица 2). Полностью текст анкеты представлен в Приложении 1.

Таблица 2

Фрагмент анкеты по выявлению уровня межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

1. Я демонстрирую гибкость в общении с представителями чужой культуры	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
2. Я выбираю соответственный тип одежды, поведения и т.д., чтобы не оскорбить представителей посещаемых стран	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
3. Я могу сопоставить свою культуру и культуру страны изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
4. Я заблаговременно начинаю изучать язык посещаемого иностранного государства	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
5. Я веду себя в соответствии с конкретной ситуацией	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
6. Перед посещением чужой страны я стараюсь узнать о ней как можно больше, чтобы сделать мое пребывание наиболее комфортным	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
7. Во время пребывания в иностранном государстве я могу применить свои знания о местных культуре и традициях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
8. Я помогу разрешить межкультурные конфликты и недопонимание, если такие возникнут	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
9. Я коммуникабелен и быстро адаптируюсь в новых условиях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Особенностью анкетирования является возможность для каждого учащегося оценить себя самостоятельно по пятибалльной шкале в зависимости от степени согласия с утверждениями при ответе на 49 высказываний, что дало возможность им поразмышлять о своих способностях, знаниях и качествах личности. Также учащимся были предложены вопросы, отражающие их интересы, способы получения информации о культуре изучаемого языка, опыт общения с представителями других культур и трудности общения с ними, на которые можно было оставить комментарии, выразить свое мнение.

Для обеспечения диагностики и воспроизводимости данного исследования были определены уровни сформированности межкультурной коммуникативной компетенции: высокий, выше среднего, средний, низкий, критический − и критерии их достижения (межкультурные знания, умения, личностные качества и уровень владения языком как средством общения). Таким образом, исходя из структуры межкультурной компетенции мы разработали шкалу для определения ее сформированности.

Уровень межкультурной коммуникативной компетенции нами определялся по формуле:

$К = 100 \times S : M$, где

К - искомый балл;

S - полученная в результате подсчета сумма;

M – максимально возможная сумма баллов по каждому параметру.

Нами были разработаны уровни владения межкультурной коммуникативной компетенцией:

критический, если $К = 0 \leq 20$;

низкий уровень, если $К = 21 \leq 40$;

средний уровень, если $К = 41 \leq 60$;

выше среднего уровня, если $К = 61 \leq 80$;

высокий уровень, если $К = 81 \leq 100$.

Таблица 3

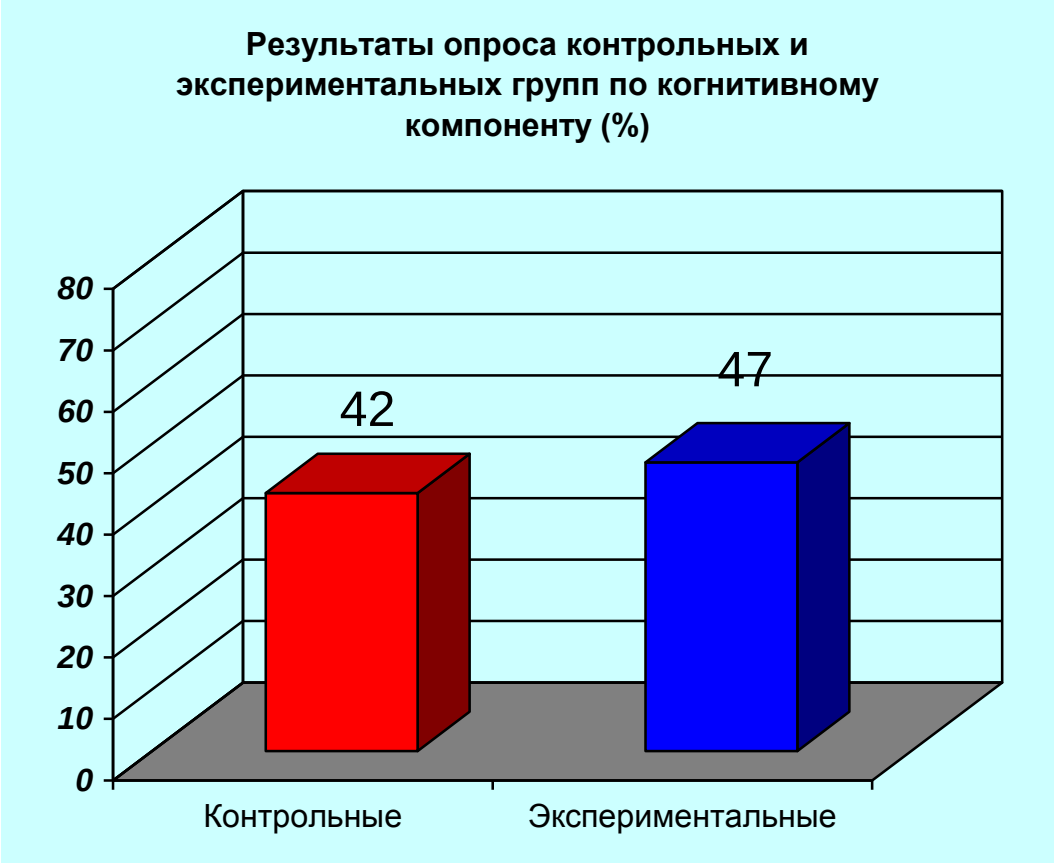
Итоги анкетирования

Компонент межкультурной коммуникативной компетенции	Показатель (%)		Уровень
	Контрольные группы	Экспериментальные группы	
Знания	42	47	Средний
Умения	35	30	Низкий
Качества личности	55	51	Средний
Уровень владения языком как средством общения	27	32	Низкий
Общий уровень владения межкультурной компетенцией	39, 7	40	Низкий

Согласно результатам анкетирования, общий уровень межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников составил 40%, что соответствует низкому показателю и является недопустимым в современном многонациональном мире.

Для повышения степени объективности методики оценки результатов процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции, помимо субъективных оценок учащимися собственных знаний и умений, мы предложили преподавателям оценить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащихся по всем компонентам. В результате в большинстве случаев (более 90%) данные оценки совпали, что свидетельствует о высокой степени объективности полученных результатов.

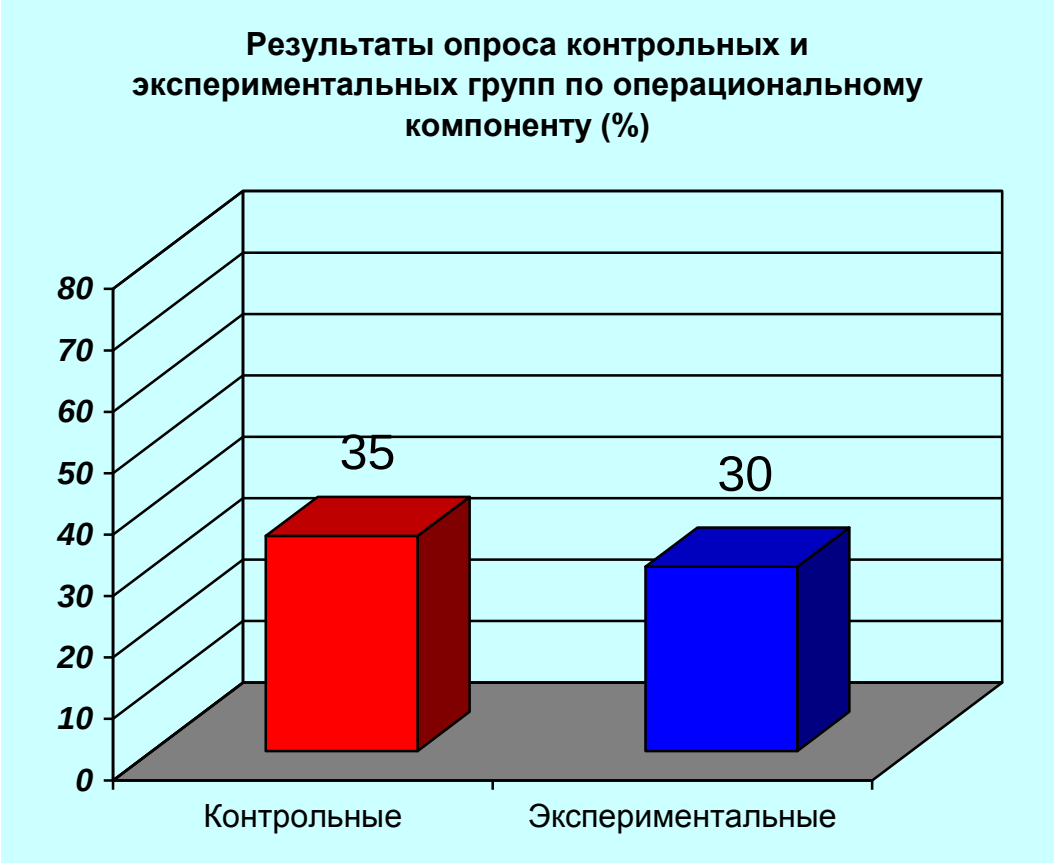
Диаграмма 1



На данной диаграмме представлены результаты опроса по выявлению уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции контрольных и экспериментальных групп по когнитивному компоненту (до принятия мер по ее формированию).

Как можно видеть из диаграммы, начальный уровень сформированности рассматриваемой компетенции контрольных и экспериментальных групп по когнитивному компоненту примерно одинаковый. Однако он не нулевой, что достаточно ожидаемо, так как определенные представления о культуре и традициях стран изучаемого языка сложились у старшеклассников в процессе их жизненного опыта, изучения различных предметов в школе.

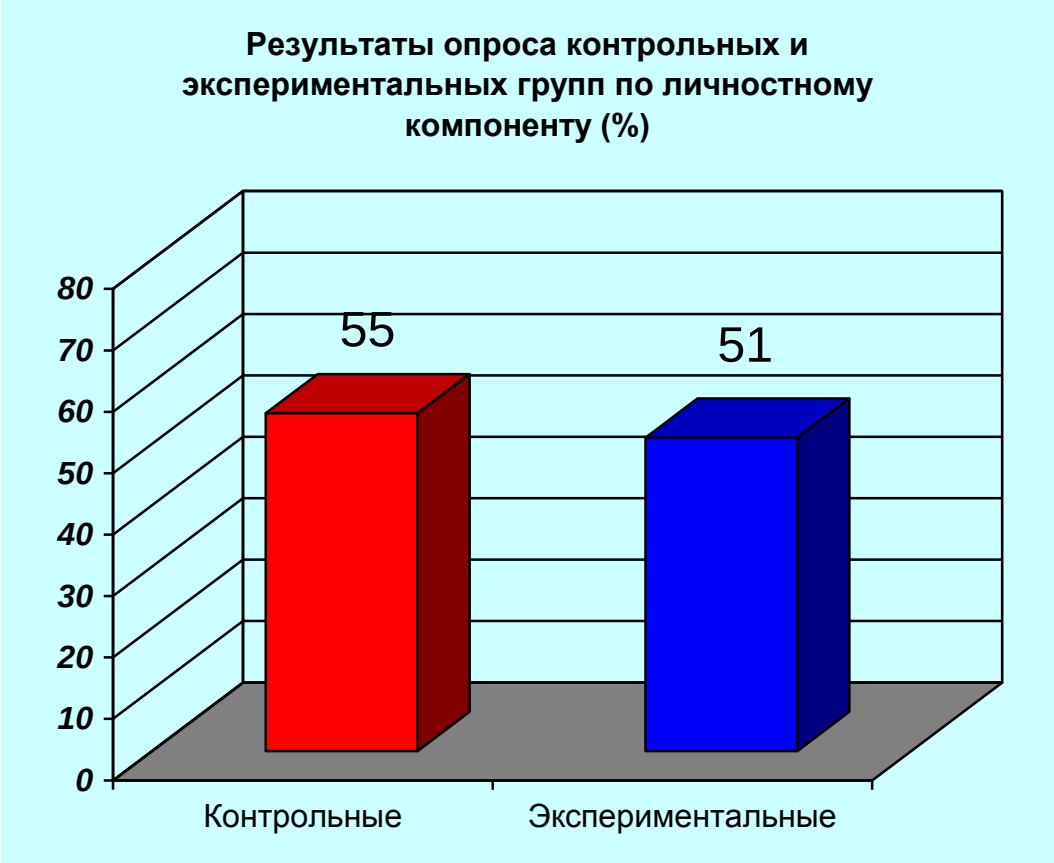
Диаграмма 2



На диаграмме 2 представлены результаты опроса контрольных и экспериментальных групп по операциональному компоненту (до принятия мер по формированию межкультурной коммуникативной компетенции).

Результаты опроса по операциональному компоненту также примерно совпадают. Однако в целом они несколько ниже, чем результаты по когнитивному компоненту. Очевидно, что навыки коммуникации с представителями других культур у старшеклассников незначительны, хотя и не полностью отсутствуют. Скорее всего, такая картина связана с тем, что старшеклассники все-таки иногда сталкивались с ситуациями межкультурного взаимодействия, однако полученный ими опыт был стихийным и незначительным.

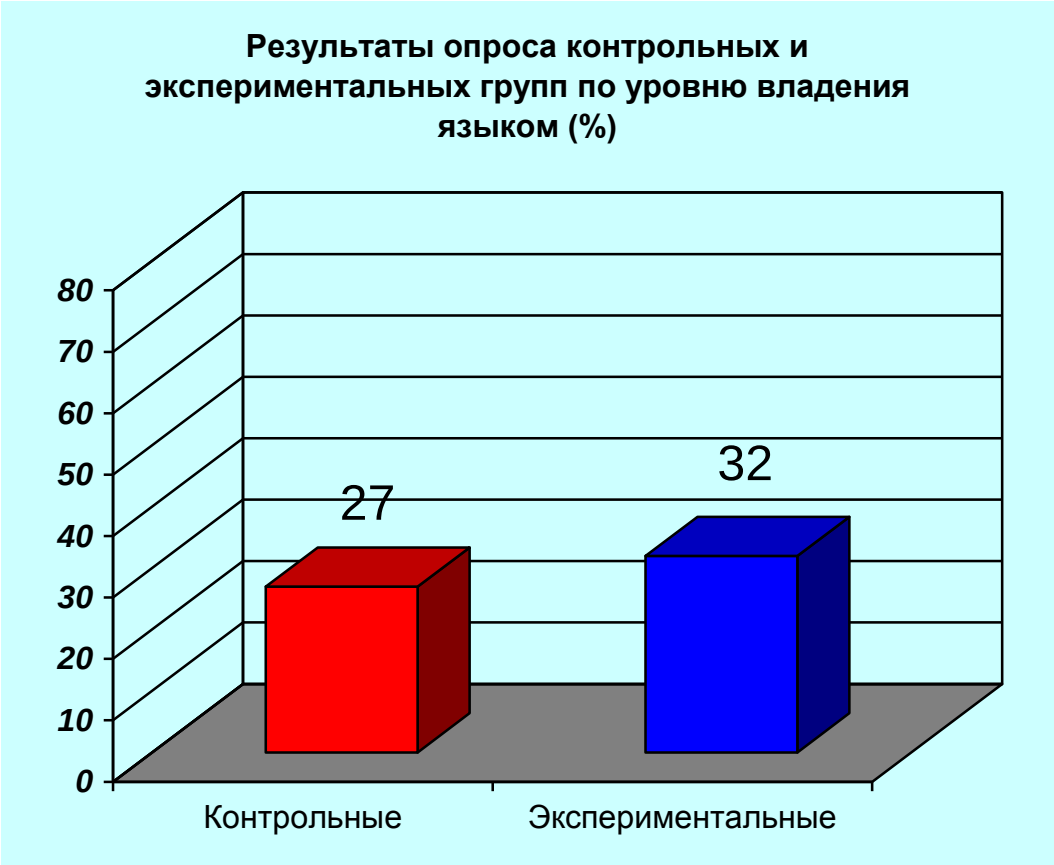
Диаграмма 3



На диаграмме 3 представлены результаты опроса контрольных и экспериментальных групп по личностному компоненту (до принятия мер по формированию межкультурной коммуникативной компетенции).

Опрос по личностному компоненту также показал примерное равенство результатов. Обращает на себя внимание то, что они несколько выше, чем по когнитивному и операциональному компонентам. Вероятнее всего, это связано с общей доброжелательностью старшеклассников по отношению к представителям других культур, а также с верным направлением осознания тенденций взаимодействия с ними. Вместе с тем уровень остается достаточно невысоким, что, по всей вероятности, объясняется небогатым опытом межкультурного взаимодействия.

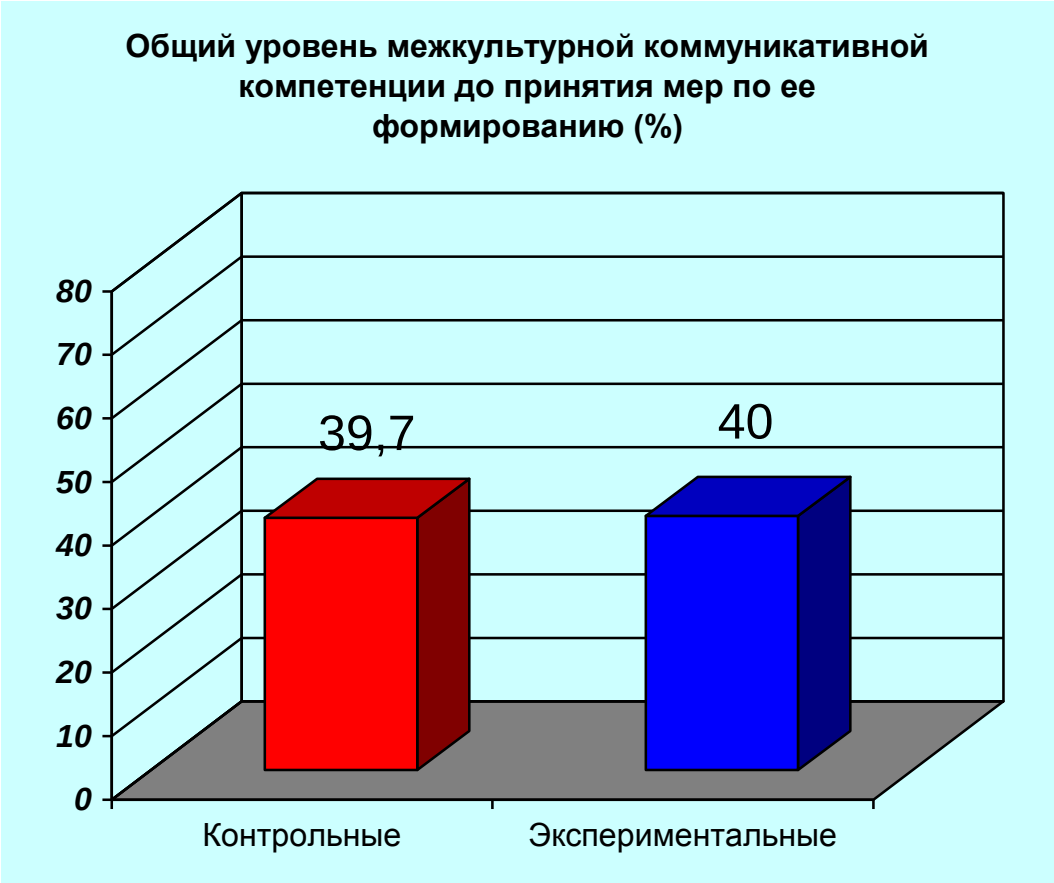
Диаграмма 4



На диаграмме 4 представлены результаты опроса контрольных и экспериментальных групп по уровню владения языком как средством общения (до принятия мер по формированию межкультурной коммуникативной компетенции)

Результаты по уровню владения языком у обеих групп также оказались практически равными, но самыми низкими. Это показывает как невысокий уровень языковой подготовки старшеклассников, так и, возможно, низкие результаты по другим компонентам межкультурной коммуникативной компетенции. Естественно, что без владения иностранным языком установить хороший уровень межкультурного взаимодействия крайне сложно. Данный компонент компетенции носит интегративное значение, хотя сама компетенция, как показано выше, к владению языком не сводится.

Диаграмма 5



На диаграмме 5 представлены результаты общего уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией у контрольных и экспериментальных групп (до принятия мер по ее формированию)

Общий уровень межкультурной коммуникативной компетенции у обеих групп примерно равен и достаточно низок. В результате данные опроса показывают необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции и ставят вопрос о разработке эффективной методики ее формирования.

При анализе данных обращает на себя внимание низкий уровень компонентов «умения» (30%) и «уровень владения языком как средством общения» (32%). Данные показатели близки к критическим. Таким образом, при разработке дальнейшей экспериментальной программы представляется необходимым уделить особое внимание формированию коммуникативных навыков в ходе практической деятельности, проводить работу по снятию

языкового барьера, создавать условия для непосредственного и опосредованного общения с представителями иных культур.

Наиболее высокие показатели у компонента «знания» (47%), что является вполне закономерным при преобладании знаниево-ориентированной парадигмы в современном школьном образовании. Более низкий показатель компонента «умения» говорит об отставании способности применения имеющихся знаний в практике реальных ситуаций.

Никто из испытуемых не достиг высокого уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции. Низкий уровень по большинству параметров говорит о недостаточном внимании школы к формированию данной компетенции, ведущей к отрицанию понимания чужих культур, что не соответствует концепции современного образования, ориентированного на всестороннее развитие личности.

При ответе на вопрос «Какие трудности у Вас возникают при общении с иностранцами?» большинство респондентов указывают: «Языковой барьер», «Не могу выразить свои мысли», «Я боюсь, что меня не поймут», «Слабое владение разговорным английским», «Непонимание», «Другой тип мышления». Данные ответы свидетельствуют прежде всего о страхе встретиться с трудностями, неразвитости коммуникативных умений, отсутствии опыта взаимодействия с представителями других культур.

Лишь 15% учащихся отметили уроки иностранного языка в качестве основного источника получения информации о новостях, традициях, культуре страны изучаемого языка. Остальные в качестве такового отметили глобальную сеть Интернет.

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы является перспективным направлением, имеющим большой личностно-развивающий потенциал, позволяющий сформировать у учащегося способность и готовность к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности с представителями иных лингвосоциумов. Однако целенаправленное формирование у школьников межкультурной коммуникативной компетенции невозможно без

применения валидного инструмента ее диагностики, учета социокультурных трудностей, лежащих в различных плоскостях: в области особенностей речевого поведения и в области фоновых и социокультурных знаний.

В результате можно говорить о том, что методика выявления уровня межкультурной коммуникативной компетенции позволяет:

- адекватно оценить общий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников, необходимый и достаточный для межкультурного общения;

- определить уровень межкультурной коммуникативной компетенции по каждому из ее компонентов;

- выявить трудности, возникающие при межкультурном общении;

- определить основные источники получения информации о традициях и культуре страны изучаемого языка;

- учесть интересы и склонности школьников.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке коммуникативных или межкультурно-ориентрованных программ по иностранному языку, диагностики уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников.

Вместе с тем немаловажное значение имело выявление мотивации при дополнительном изучении старшеклассниками иностранного языка. В целях выявления уровня мотивации учащимся было предложено оценить варианты продолжения высказывания по степени значимости «Я занимаюсь иностранным языком дополнительно, так как…». Верно – 5, скорее верно – 4, относительно верно – 3, скорее неверно – 2, неверно – 1. Всего было опрошено 48 старшеклассников. Текст анкеты представлен в Приложении 2. Ответы респондентов распределились следующим образом:

Таблица 4

Ранжирование мотивов учения старшеклассников при изучении английского языка дополнительно

Группы мотивов	**Мотивы учеников**	**Средний балл**
1. Познавательные	Познание нового доставляет радость	3,86
	Просто нравится учиться	3,45
	Хочу больше знать о культуре и традициях страны, носителях изучаемого языка	3,54
2. Профессиональные	Знание иностранного языка пригодится для будущей профессии	4,5
	Хочу в будущем стать хорошим специалистом	4,31
3. Мотивы саморазвития	Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык	4,54
	В дальнейшем хочу заняться научной работой по специальности, связанной с иностранными языками	3,13
4. Мотивы самоутверждения	Хочу успешно сдать экзамены	4,91
	Хочу улучшить школьные оценки	4,09
5. Социальные мотивы	Родители настаивают на моем обучении	2,2
	Хочу быть уважаемым членом коллектива, внести вклад в общее дело	3,86
	Ходить на курсы иностранного языка сейчас престижно и модно	3,13
	Хочу поступить в престижный вуз	4,60

	Хочу получить престижную работу	4,59
6.Коммуникативная мотивация	Знание иностранного языка будет полезно в путешествии Знание иностранного языка необходимо для общения с представителями других культур	4, 81 4,5
7. Личностный мотив (интерес)	Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно (компьютер, Интернет, зарубежные песни, фильмы и др.) Личность и профессиональные качества педагога увлекли занятиями	4,72 4,09

Большая часть старшеклассников, изучающих английский язык, движима желанием успешно сдать экзамены и поступить в престижный вуз (высший балл поставили 90,9% и 63,56% опрошенных соответственно). Таким образом, процесс обучения для них − это прежде всего способ приобретения знаний, необходимых для подготовки и сдачи ГИА и ЕГЭ с последующим поступлением в вуз.

Изучение иностранного языка, без сомнения, отличается от изучения других предметов. Это не просто освоение знаний по грамматике и структуре языка, это приобретение нового образа мышления, принятие культурных и социальных норм страны изучаемого языка, средство осуществления межнационального общения. Иностранный язык является прежде всего средством для коммуникации. Именно поэтому вторыми по силе выраженности у обследованных школьников оказались коммуникативные мотивы. И среди них – английский язык как способ общения в путешествиях с высоким средним баллом 4,81 (81% учащихся поставили максимальную оценку). Значительное число учащихся высоко оценили высказывание «Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык» (средний балл 4,54, или 64% учащихся). Это говорит о

стремлении к саморазвитию, о понимании необходимости владения иностранным языком.

64% опрошенных планируют использовать знания, приобретенные на курсах, в профессиональной деятельности и считают, что владение иностранным языком необходимо для любого хорошего специалиста. И, естественно, для большинства учеников английский язык служит средством получения знаний для собственных увлечений и хобби (средний балл 4,72, или 77,2% учащихся).

Социальные мотивы, отражающие желание быть полезным обществу, следовать модным тенденциям или угодить родителям, характеризуются относительно низкими показателями (3,86; 3,13 и 2,2 соответственно). Это говорит о добровольном характере получения образования, отсутствии принуждения со стороны родителей или друзей. Доля отрицательной мотивации, связанной с принуждением или желанием соответствовать модным тенденциям, относительно мала (18% и 9% опрошенных указали их среди главных мотивов).

Отметим относительно низкие показатели у познавательного мотива, связанного с изучением культуры и традиций страны изучаемого языка (3,54). Данные оценки говорят об отсутствии интереса к изучению образа жизни, непринятии особенностей и достоинств «чужой» культуры. Представляется, что такая позиция является неприемлемой в современном обществе, требующем открытости для принятия обычаев и традиций посещаемых стран, владения межкультурной коммуникативной компетенцией.

Противоречие между прагматическим отношением к изучению иностранного языка как к средству, необходимому для поступления в выбранный вуз, и отсутствием интереса школьников к образу жизни, культуре изучаемого языка обусловливают необходимость разработки вопроса о природе межкультурной коммуникативной компетенции, создания инструмента для ее диагностики и методики по эффективному формированию.

Данный параграф посвящен решению задачи исследования, состоящей в выявлении уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в

дополнительном образовании. В результате применения методики диагностики уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников был выявлен недостаточно высокий уровень указанной компетенции (особенно по общему уровню владения иностранным языком (32%) и по операциональному компоненту (30%)). Данные показатели близки к критическим. Это показывает невысокий уровень языковой подготовки старшеклассников и необходимость принятия специальных мер по формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

2.2. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования

В теоретической части диссертации была приведена модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников (рис. 3, с. 76) и дано ее теоретическое обоснование. В данном параграфе будут подробно рассмотрены все компоненты модели и показана ее реализация в формирующем этапе экспериментальной работы, что позволит нам решить задачу исследования, посвященную разработке и экспериментальной проверке модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

Формирующий этап эксперимента представлял собой внедрение разработанной модели и апробацию разработанной методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников была основана на разработанной модели, теоретико-педагогических подходах, конкретизирующих принципы, являющиеся базовыми основаниями данного процесса.

Методика понимается нами как «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [68, с. 174].

Методика опирается на организационные формы обучения, которые определяются М. Н. Скаткиным как «взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом» [128, с. 223].

К числу организационных форм обучения, используемых в условиях дополнительного образования с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции мы отнесли следующие: по количеству учащихся – индивидуальные, групповые, мини-группы; по месту проведения – урочные и внеурочные (экскурсии, поездки в англоговорящие страны).

Основной формой организации обучения является работа в мини-группах (2-4) и группах (4-8человек), позволяющая сделать обучение максимально интерактивным, интенсивным и комфортным, и использовать преимущества как индивидуальной, так и групповой формы обучения. Дополнительное образование, в отличие от основного, имеет большие возможности по организации индивидуальных форм обучения ввиду меньшей наполняемости групп (4-6 человек). Отметим некоторые положительные характеристики такой формы организации обучения:

- обеспечивает активную деятельность каждого ученика;
- позволяет каждому учащемуся работать в посильном темпе;
- предоставляет возможность дифференциации заданий по интересам, склонностям, уровню подготовки учащихся;
- позволяет интенсифицировать процесс обучения;
- способствует не только прочному усвоению полученных знаний, но и развитию навыков самостоятельной работы.

Организационные формы практически реализуются в средствах и методах обучения, где под средствами обучения понимается «материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Сам по себе этот объект существует независимо от учебного

процесса, да и в учебном процессе может участвовать как предмет усвоения, либо в какой-нибудь другой функции» [106, с.236].

Средства обучения представляют собой инструменты, которые используются в процессе обучения. Сами по себе эти инструменты не служат непосредственно для обучения, однако могут использоваться для него. В свою очередь, метод обучения определяется как «система целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения» [128, с. 187].

Метод обучения представляет собой последовательность действий субъектов обучения, ведущую к достижению поставленной цели. Как отмечалось выше, все методы обучения можно разделить на общедидактические и частнодидактические, где общедидактические используются при обучении любой дисциплине, а частнодидактические учитывают специфику и особенности данного конкретного предмета и используются по большей части при обучении именно ему.

Методы и средства обучения воплощаются в системе конкретных практических заданий и упражнений, используемых для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Система заданий отражает вышеуказанные темы и направлена на усвоение знаний, выработку умений и отношений, необходимых для успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Основными источниками заданий были собственные разработки автора, адаптированные для российских школьников, упражнения из специализированных зарубежных изданий, художественная, публицистическая и учебная литература, фрагменты фильмов, новостей, раскрывающие культурно значимые аспекты страны изучаемого языка, материалы, принесенные на занятия учащимися в рамках подготовки к проектам. Кроме того, учащимся рекомендовалась следующая дополнительная литература:

1. Redaelli A., Invernizzi D. Eyewitness Culture in a Changing World: Culture-oriented Approach. – Italy: Pearson, 2011. – 160 p.

2. Ember M. Countries and their Cultures (4 Volume set). − the USA: Macmillan Reference, 2001. – 2300 p.

3. Pavlovskaya A. Culture Shock! Russia. NY: Marshal Cavendish Editions, 2011. – 337 p.

4. Levine D.R Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language. – the USA, 1982. – 224 p.

5) O'Driscoll J. Britain for Learners of English. – NY: OUP, 2009. – 224p.

6) O'Driscoll J. Britain. The Country and its People: the introduction for Learners of English. – the USA: OUP, 2003. – 224 p.

7) Datesman M.K. American Ways: an Introduction to American Culture. – 3d ed. – Pearson, 2005. – 296 p.

8) Fox K. Watching the English: the Hidden Rules of English Behaviour. – Hodder and Stoughton, 2008. – 157 p.

9) Ларина Т.В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360с.

10) Фол С. Эти странные американцы; пер. с англ. А. Глебовской. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.

11) Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения; пер. с англ. И. Новоселецкая. – М.: Рипол Классик, 2008. – 512 с.

12) Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане; пер. с англ. И. Тогоевой – М.: Эгмонт Россия. – 1999. – 71с.

Полный список рекомендованной литературы, видео - и текстового материала представлен в Приложении 3.

В качестве эпиграфа к началу обучения были использованы слова С.Г. Тер-Минасовой: «Люди! Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» — Терпение, Терпимость, Толерантность — вот формула межкультурной коммуникации» [134, с.260].

Система заданий и упражнений представляет собой конкретное содержание обучения, то есть то, что будут делать обучающиеся в процессе занятий по формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Содержание обучения иностранным языкам не является постоянным, оно изменяется в зависимости от цели обучения. При отборе содержания обучения необходим учет специфики учебного заведения, возраста, потребностей учащихся. Это касается прежде всего объема учебного материала, выбора тем и ситуаций общения. Так, например, в условиях дополнительного образования, за счет большего количества занятий в неделю и меньшего количества учащихся в группе, объем усваиваемой лексики может быть шире, чем в общеобразовательной школе, темы и ситуации общения лучше отражают интересы и потребности учащихся. Главной отличительной чертой содержания образования старшеклассников в условиях дополнительного образования является его ориентация на личные интересы, потребности и мотивы изучения иностранного языка учащимися.

Содержание обучения по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования включает в себя: языковой материал, текстовый материал, темы и ситуации, воплощенные в систему задач и упражнений, выполняемую старшеклассниками в процессе учебных занятий по формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Общая модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников будет выражена следующим образом (рис. 4):

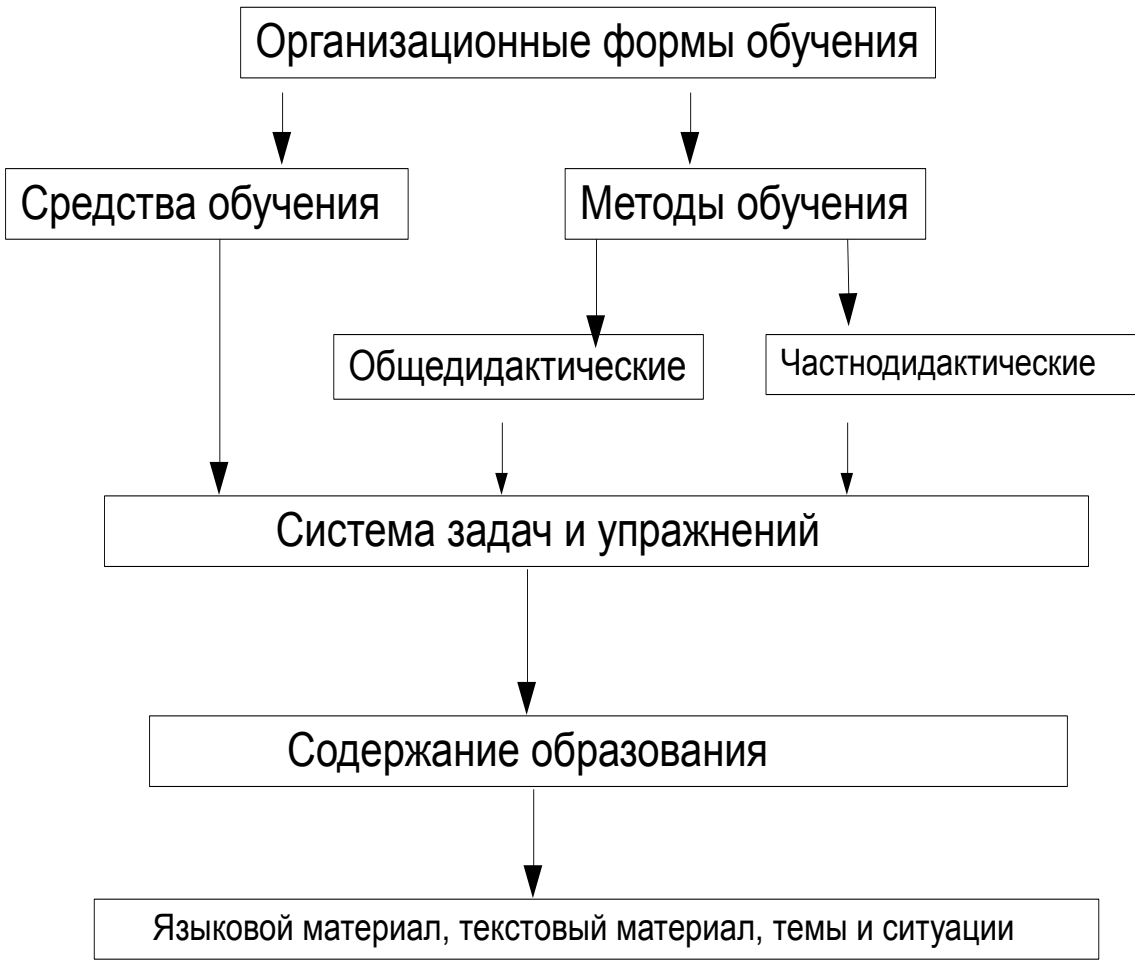


Рис. 4. Модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

Модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции объединяет в себе организационные формы, реализуемые методами и средствами обучения в процессе выполнения системы задач и упражнений, представляющих собой конкретное содержание образования, воплощенное в языковом и текстовом материале, темах и ситуациях, изучаемых в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Каждая составляющая модели имеет свои специальные функции, совокупность которых приводит к необходимому результату, то есть к формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Вместе с тем нельзя не отметить, что данная модель может быть использована и для формирования иных компетенций. Это возможно в том

случае, если в качестве содержания образования используются иные составляющие.

В данной модели организационные формы обучения показывают, каким образом будет организовано обучение с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Организационные формы фактически отражают особенности той среды, в которой осуществляется обучение, при этом они не остаются неизменными, но динамично меняются в зависимости от текущих задач, стоящих в процессе обучения. Необходимо отметить, что если в процессе формального образования используется в основном классно-урочная форма обучения, то в дополнительном образовании формы обучения намного более разнообразны и фактически ограничены только возрастными особенностями, временными и материальными ресурсами субъектов обучения.

Именно поэтому в значительной степени формирование межкультурной коммуникативной компетенции эффективнее осуществляется в условиях дополнительного образования. Сами по себе ситуации, при которых от обучающихся требуется практическое использование данной компетенции, чаще всего носят неформальный, свободный характер. Следовательно, формирование данной компетенции наиболее оптимально происходит в образовательных условиях, позволяющих реализовать неформальные формы обучения, а таким образованием может быть только дополнительное образование. Фактически одной из задач, стоящих перед обучающим, является выбор организационных форм обучения, максимально соответствующих специфике и особенностям конкретных этапов обучения, их целям и задачам. Исходя из этого обучающий должен четко осознавать этапы обучения, ставить конкретные цели и задачи, выбирать соответствующие им организационные формы, средства и методы обучения.

В целях конкретной реализации обучения преподавателю необходимо использовать соответствующие средства и методы. При этом средства представляют собой материальные инструменты, при помощи которых будет

реализовано обучение, а методы - последовательность действий преподавателя, позволяющую ему достичь поставленной цели в условиях соответствующих форм с применением необходимых для данной ситуации средств обучения.

Далее рассмотрим средства и методы обучения. Согласно М. Н. Скаткину, все средства обучения можно разделить на:

- аутентичные и адаптированные тексты;
- наглядные (фото, картинки);
- аудиовизуальные (видео - и аудиоматериалы) [128, с.251].

В формировании межкультурной коммуникативной компетенции задействовались все перечисленные средства. Так, занятия проводились в группах малой комплектации (4-8 чел.), в хорошо оборудованных, уютных кабинетах. Неформальность обстановки подчеркивалась круговым расположением парт и стульев, круглым столом. Обучение носило интерактивный характер, преподаватель выступал в роли медиатора, стимулирующего и направляющего процессы общения и обучения.

Одним из средств моделирования межкультурной коммуникации являлось использование аудио- и видеоматериалов. Аудио- и видеозаписи, воссоздавая реальные ситуации общения, служат содержательной опорой для речи на иностранном языке. По мнению А.С. Будник, видеозаписи имеют больший по сравнению с печатными и звучащими текстами лингводидактический потенциал, поскольку благодаря видео наглядно демонстрируется естественное протекание процесса межкультурной коммуникации [21, с.3]. Просмотр видеоматериалов предоставляет широкий спектр возможностей для сопоставления реалий собственной и иноязычной культур, позволяет наглядно оценить поведение в ситуациях межкультурного общения. С целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции у школьников рекомендуется просмотр как адаптированного учебного видео, так и фрагментов художественных и документальных фильмов, отражающих культурные реалии стран, примеры межкультурного общения имеют воспитательный потенциал для формирования личности, готовой к межкультурному диалогу. Кроме того, нельзя не отметить,

что видеозаписи являются средством обучения, включающим наибольшее количество репрезентативных систем. В процессе использования видеозаписей наиболее широко вовлекается в работу визуальная репрезентативная система.

Эффективность такого средства нельзя сравнить с рассказом или описанием. Конечно, лучше увидеть специфику и особенности тех или иных культур, чем просто услышать о них. Когда же вовлечение визуальной системы сопровождается включением аудиальной, можно говорить о синергетическом эффекте данного средства обучения. Учащимся не только показывают особенности тех или иных культур, но и поясняют эти особенности, рассказывая о них. В результате значительно повышается эффективность обучения. Так как рассказ или описание по своей природе пассивны, то использование видеозаписи в значительной степени позволяет преодолеть эту пассивность за счет формирования дополнительного интереса, связанного с вовлечением в процесс усвоения визуальной репрезентативной системы. Список рекомендованных видеофильмов приведен в Приложении 3.

Помимо печатного, аудио - и видеоматериала к средствам обучения можно отнести и электронные носители информации, Интернет-ресурсы.

Электронные средства обучения являются относительно новыми, но они уже получили достаточное распространение. В настоящее время можно утверждать, что данные средства обучения по своему обучающему потенциалу превосходят все существовавшие до этого. Рассмотрим те особенности, которые приводят к такой эффективности данных средств.

Во-первых, это информативность. В истории человечества не существовало до сих пор источника информации, равного по своим объемам сети Интернет. Можно утверждать, что хотя в сети Интернет и нет всей информации, сгенерированной человечеством, однако в ней можно найти информацию фактически о любой культуре и цивилизации и их особенностях.

Во-вторых, это доступность. До сих пор не существовало не только столь информативного источника информации, но и столь доступного. В сети Интернет имеются поисковые системы, позволяющие находить информацию максимально

быстро и облегчающие навигацию в сети. В результате можно наблюдать не только наличие информации о той или иной культуре, но и возможность получить эту информацию с минимальными затратами времени.

В-третьих, это расширяемость. Информация в сети Интернет не только присутствует в огромном количестве, ее не только очень быстро можно найти, но сеть постоянно пополняется новой информацией. Таким образом, если какая-то информация и отсутствует в сети, можно ожидать, что через некоторое время она там появится.

В-четвертых, это интерактивность. Данное свойство электронных средств обучения делает их совершенно уникальными, таким свойством до настоящего времени не обладало ни одно другое средство обучения. Кроме того, что сеть представляет собой огромный источник пополняемой доступной информации, там можно вступить во взаимодействие с носителями фактически любого знания, любой культуры и получить информацию от них из первых рук. При этом наличие средств коммуникации как в режиме реального времени, например, при помощи Интернет - пейджеров или сервисов социальных сетей, так и вне режима реального времени, например, с использованием Интернет-форумов, создает неограниченные возможности получения и обмена информацией, в том числе и с представителями других культур.

Задача учителя иностранного языка - проводить мониторинг достоверных, релевантных для задач формирования межкультурной коммуникативной компетенции сайтов, текстов, наглядных материалов, вызвать интерес к ним со стороны учащихся, ввести их в учебный процесс в аутентичном или адаптированном виде. Данные тексты, фото, видеоматериалы могут послужить основанием для обсуждения, ролевых игр, сравнения культур. Список рекомендованных текстов, сайтов и примеры рисунков и фото приведены в Приложении 3.

Представляется, что обучающее значение электронных средств обучения, и прежде всего сети Интернет, к настоящему времени недооценено. Не исключено, что появление такой среды информационного обмена, как Интернет, в будущем

приведет к существенной перестройке как институтов формального, так и неформального образования.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции основывается на идеях активного обучения, направленного на создание условий для развития и саморазвития, при котором учащийся рассматривается как активный деятель процесса приобретения знаний. При этом ученик становится субъектом учебно-воспитательного процесса, активизируется его познавательная, волевая и эмоциональная сферы. Так, наряду с традиционными методами обучения (беседа, рассказы, сбор информации о культуре и традициях и т.д.), процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции предусматривает применение практических (проектная работа), активных и интерактивных методов обучения. Поскольку межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой прежде всего процесс коммуникации, то наиболее обоснованным является применение диалогических методов, позволяющих смоделировать и «проиграть» реальные ситуации и проблемы, возникающие в процессе реального межкультурного общения. Именно в процессе диалога происходит обмен опытом между субъектами обучения, особенно это касается формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, так как данная компетенция предусматривает возможность эффективной реализации диалога между представителями различных культур.

При этом интерактивность имеет полисубъектный характер. Это означает, что взаимодействие осуществляется в системе обучающий-обучаемый, обучающийся-обучающийся. То есть в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассники вступают во взаимодействие не только с преподавателем, но и друг с другом, причем во взаимодействие, которое может носить различный характер. В результате использования интерактивного обучения происходит неосознанное моделирование реальных коммуникационных процессов, происходящих в процессе реального взаимодействия, в том числе во многом носящего кросскультурный характер.

Рассмотрим отдельные ключевые методы более подробно.

1. Одним из диалогических методов обучения является **ситуативное моделирование,** в ходе которого как раз и формируется культура общения, приобретается опыт решения проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде. Единицей ситуативного моделирования является **учебно-речевая ситуация межкультурного общения**. В рамках решения задач по формированию межкультурной коммуникативной компетенции школьников учебно-речевые ситуации побуждают учащихся к общению в условиях, схожих с естественными. Ситуации могут конструироваться, основываясь на изучаемых темах, учебных текстах или включаться в занятия как самостоятельные упражнения на развитие навыков говорения.

Данный метод обладает рядом преимуществ: во-первых, создается схожая с реальной языковая ситуация, когда коммуникативная деятельность является не целью, а средством достижения разрешения конфликта; во-вторых, участники обсуждения, приобретая навыки рассмотрения ситуации с различных точек зрения, становятся в позицию медиатора культур.

Ситуативное моделирование позволяет проиграть в режиме реального времени ситуации межкультурного общения. С учетом того, что проигрывание осуществляется в сопровождении модерации, такой метод представляется предельно эффективным. Фактическая последовательность действий при проигрывании учебно-речевой ситуации представляется следующей:

1. Учащимся предлагается описание данной ситуации, начальные данные, особенности ситуации. Каждый участник выбирает роль представителя той или иной культуры.

2. На данном этапе происходит подготовка к выполнению задания. Участники изучают особенности ситуации, находят информацию о традициях, правилах поведения, особенностях менталитета представителей своих ролей.

3. Участники ситуации проигрывают данную ситуацию перед всеми обучающимися и преподавателем.

4. Обучающиеся проводят анализ проигранной ситуации, отмечают достоинства и недостатки увиденного, формулируют рекомендации участникам ситуации.

5. Преподаватель анализирует проигранную ситуацию, отмечает положительные и отрицательные моменты, показывает, каким образом следует преодолевать отрицательные моменты.

На этом этапе сами участники осуществляют рефлексию проигранной ситуации, отмечают негативные и позитивные особенности, делают выводы о том, как следовало бы поступить в том или ином моменте коммуникации.

Таким образом, в процесс проигрывания одной учебно-речевой ситуации вовлекаются все субъекты обучения, причем каждый из них имеет возможность посмотреть на ситуацию со стороны, увидеть оптимальные стратегии поведения в той или иной ситуации.

Рассмотрим конкретные учебно-речевые ситуации, используемые в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

1. Учебно-речевая ситуация «друг из другой страны» предполагает подготовку к встрече с иностранным другом, изучение традиций, культуры его страны, планирование его пребывания, маршрута и содержания экскурсий по родному городу. В процессе решения ситуации формируется навык кросскультурной коммуникации и проникновение в специфику и особенности другой культуры.

You have a penfriend from the USA. He is going to visit you this summer. How would you prepare for this visit? What places of interest would you show him in your town?

2. Проблемные ситуации, приемлемые для родной и иностранных культур. Целью данного упражнения является формирование у старшеклассников навыков анализа действий в проблемных ситуациях, связанных с коммуникацией в различных культурах.

Приведем пример работы над ситуациями, требующими оценить и осознать поведение собеседника, имеющее негативную окраску, с вашей точки зрения.

1. Допустить, что ваш собеседник не имеет к вам негативного отношения.
2. Придумать возможные варианты объяснения его поведения.
3. Пояснить свое намерение понять поведение собеседника (I want to understand your behaviour so that we could work more effectively together).
4. Выяснить и проанализировать поведение собеседника с учетом его объяснений.
5. Проанализировать причину неправильного понимания.

You are standing outside the room, where some of your new foreign classmates are joking. You hear them yell a joke that you consider offensive and all of them laugh. You are offended and surprised because you didn't expect this. . What would be your reaction to this?

You are a new student in class and see, that your group mates go out for drinks or parties very often but you are never invited. . What would be your reaction to this?

Вопросы после выполнения задания:
1. How did you feel about looking for an explanation of other people's behaviour?
2. What situations were the easiest/hardest to find positive explanations to?
3. What implications does this process have for your personal life/ school life?

3. Выявление стереотипов в восприятии иной культуры. В этой ситуации школьникам предлагается описать основные типичные черты поведения русских и американцев, после чего происходит обсуждение написанного и выявляются типичные ошибки и заблуждения.

«Русские никогда не…»

Цель: выявить стереотипы в восприятии российскими старшеклассниками русских и американцев, сравнить собственные представления с представлениями американцев о себе и о русских.

Время: 30-40 минут.

Ход выполнения:

1. Учащим предлагается написать по 10 типичных черт русских и американцев и привести примеры окончания фраз типа «Русские никогда …», «Американцы всегда...».
2. Проанализировав и обобщив полученные данные, выявить наиболее часто встречающихся ответы.
3. Сравнить полученные данные с результатами исследования, проведенного О.А. Леонтович (Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.288-290).

2. Метод проектов (project work). Проект – это самостоятельная работа учащихся, которая предполагает свободу поиска различных материалов: текстов, фотографий из газет, журналов, информации из Интернета, аудио- и видеоматериалов. В работах Е.С. Полат метод проектов рассматривается как «определенным образом организованная поисковая исследовательская деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения результата» [108, с.20]. Проектная форма обучения значительно повышает степень осмысленности учебного материала, делает его наглядным и личностно значимым. Учитель перестает быть единственным источником новых знаний, а становится руководителем проектов, коллегой.

Проектная работа способствует развитию таких качеств, как способность принимать решения, работать в команде, умение планировать, ответственность, креативность.

В рамках межкультурного обучения проектная методика является одной из наиболее распространенных, а результатом могут служить стенгазеты, коллажи, презентации, фестивали традиций разных стран, карты достопримечательностей, виртуальные экскурсии по городам и странам. Результат проектной деятельности приносит удовлетворение, создает ситуацию общения для ее участников. Качество оформления, презентации и защиты могут стать показателем усвоения материала, служить наглядным пособием для остальных учеников группы. Необходимо отметить, что проектное обучение, в отличие от процессного, ориентировано именно на достижение конкретного результата, четко формулируемого и ясного. Именно этим можно объяснить такую распространенность проектного обучения. Роль субъектов обучения в процессе реализации проектов существенно меняется. Преподаватель является одним из субъектов работы над проектом, фактически он тот, к кому можно обратиться за советом, консультацией или поддержкой. Тем самым преподаватель не столько играет роль руководителя, сколько является консультантом или психологом.

Такая ситуация особенно важна для старшеклассников, которые вступают во взрослый возраст. Одной из важнейших задач их развития является формирование умения самостоятельного мышления, самостоятельной деятельности. Тем более это актуально в условиях формирования межкультурной коммуникативной компетенции, когда ситуации кросскультурной коммуникации потребуют от старшеклассников самостоятельных действий и ориентации в среде, в которой правильные ответы подчас не очевидны. Ситуация кросскультурного общения характеризуется динамичностью и непредсказуемостью, в ней необходимо быстро ориентироваться, уметь находить адекватные ответы, разрешать появляющиеся конфликты и осуществлять все акты, характерные для общения такого типа. В результате опыт проектной деятельности может дать старшеклассникам необходимые знания, умения и навыки, позволяющие в будущем эффективно решать данные задачи.

Разновидностью проектного обучения может служить **телекоммуникационный проект**, то есть реализация конкретного проекта с использованием средств современных информационных технологий и сети Интернет.

Международный телекоммуникационный проект – это совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленная на достижение совместного результата [114, с.27].

В экспериментальной работе был реализован международный телекоммуникационный проект «iEARN INTERNARIONAL» (Международная образовательная и ресурсная сеть). Это некоммерческое объединение 30 тысяч учителей и более 2 миллионов молодых людей из более 130 стран, сотрудничающих посредством сети Интернет. Данный проект создан для обмена опытом и общения учителей и школьников из разных стран с целью развития дружественных отношений между молодыми людьми всех наций, основанных на уважении чужих культур и традиций.

Присоединившись к проекту, учителя и ученики входят в интерактивный он-лайн центр сотрудничества, чтобы познакомиться с другими участниками и включиться в текущие проекты. Преподаватель может выбрать проект, максимально соответствующий учебному плану, интересам, возрасту его учеников.

С точки зрения обучения межкультурной коммуникативной компетенции, наиболее интересными и перспективными являются такие проекты, как «Penfriends» (Друзья по переписке), «One Day in the Life» (Один день из жизни), «Magical Moments around the World» (Магические моменты со всего мира), «Eye by Eye» (С глазу на глаз), «My City and Me» (Мой город и я), «My Identity, Your Identity» (Моя личность – твоя личность), «Get to know others» (Давайте познакомимся). Данные темы отражают универсалии, существующие в жизни любого школьника, но получают различную окраску вследствие различий культурных миров участников.

Общение в рамках данного проекта осуществляется посредством видеоконференций (Skype), при помощи обмена сообщениями по электронной почте или в режиме реального времени (чат). В ходе проекта участники пишут письма, эссе, обмениваются фотографиями, рисунками, открытками, сообщениями о себе, традициях своего города, страны, выдающихся людях и т.д. Участие в таком диалоге способствует познанию собственной культуры и культур других народов, так как «познание чужой культуры может осуществляться только через свою собственную» [34, с.107]. Завершающим этапом является обсуждение результатов и презентация проекта с оформлением основных результатов на сайте.

Нами был реализован проект «Get to know others» 2011/2012 (Давайте познакомимся), включающий 8 этапов:

Сроки	Название	Деятельность
Август	Представление проекта	Описание проекта учащимся, разъяснение правил и регистрация на сайте проекта
Сентябрь	Знакомство	Участники рассказывают о себе и своей команде (хобби, мечты, планы на будущее)
Октябрь	Место, где мы живем	Участники описывают место, где они живут (город, страна, местные жители) и т.д.
Ноябрь	Выдающиеся люди	Подготовка сообщения о выдающихся людях, живущих в их городе или стране
Декабрь	Нанотехнологии	Участники занимаются поиском информации по теме «Нанотехнологии», результаты обсуждают друг с другом
Февраль	Видео из жизни	Подготовка рассказа, презентации или видео о национальных традициях и праздниках
Март	Проблемы молодежи	Участники обсуждают проблемы молодежи, способы их решения
Апрель	Национальная одежда	Участники занимаются поиском информации о национальных костюмах
Май	Изготовление плаката	Оформление и представление презентации или плаката

Посредством участия в реализации проектов сети iEARN у школьников появилась возможность прийти к пониманию другой культуры, ее самобытности, критически проанализировать собственное поведение, научиться строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс. Использование языка как средства общения и инструмента познания позволило учащимся понять свою роль в мультикультурном мире, осознать себя медиаторами культур.

Построение педагогического процесса с использованием телекоммуникационного общения обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным обучением:

- индивидуализация процесса обучения;
- современность;
- актуальность;
- возможность формирования у участников межкультурной коммуникативной компетенции и толерантного сознания;
- экономия времени (возможность использовать внеурочное время, высокая скорость связи);
- усиление мотивации учебной деятельности и познавательного интереса учащихся;
- открытый доступ к информации и широкая география участников;
- возможность интеграции в учебный план образовательного учреждения.

Межкультурные телекоммуникационные проекты способствуют реализации основной цели обучения иностранным языкам – формированию межкультурной коммуникативной компетенции и являются важным средством повышения качества обучения иностранным языкам. Подобные проекты могут быть интегрированы в учебный план любого образовательного учреждения и использованы для эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

3. Ролевая игра (role-playing). Ситуация ролевого общения служит мощным стимулом для развития спонтанной речи. Ее характеризует наличие коммуникативной задачи, единого сюжета и ролевых отношений между ее

участниками. Ролевая игра дает возможность оформления учебного процесса в игровой форме в приближенных к жизни ситуациях общения.

В качестве этапов проведения ролевой игры можно выделить:

1. Планирование построения игры, выбор участников, ознакомление с ролями (чтение карточек), подготовка аргументов.

2. Проведение ролевой игры.

3. Обсуждение высказанных аргументов, обмен мнениями, впечатлениями.

4. Обобщение знаний, полученных в ходе игры, обсуждение возможности применения полученных знаний в дальнейшем.

В качестве примера приведем ролевую игру по встрече английского школьника в российской семье “An English Penfriend”.

Ваша семья встречает английского школьника по программе обмена. Разыграйте вашу встречу в аэропорту, дома. Обсудите, какие достопримечательности стоит посмотреть в вашем городе? Как провести свободное время?

Такая ролевая игра способствует формированию навыков коммуникации с представителями различных половозрастных групп других культур. Последовательность проведения игры и описание ролей приведены в Приложении 5.

Ролевая игра «How would you say that?» направлена на выбор, составление и анализ речевых образцов, характерных для разных ситуаций. Целью игры является формирование понимания о том, что различные коммуникативные ситуации решаются по-разному, в зависимости от половозрастных и социальных особенностей субъектов.

Ролевая игра «Снежинки». В данной игре обучающимся предлагается с закрытыми глазами сделать такую же снежинку, как и у учителя, не имея возможности задавать уточняющие вопросы. Основной целью является осознание важности двустороннего общения, умений задавать уточняющие вопросы, навыков коммуникации между субъектами общения. Подробный ход игры представлен в Приложении 4.

4. Метод ситуационного анализа (Case studies). Метод предусматривает рассмотрение и анализ конкретных ситуаций межкультурного общения. Использование данного метода предусматривает последовательность следующих действий:

1. Знакомство с конкретным случаем и понимание проблемной ситуации.

2. Поиск информации, необходимой для принятия решения.

3. Обсуждение альтернативных решений проблемы, мнений. Возможен диспут.

4. Принятие и обоснование оптимального решения.

Использование данного метода обладает рядом преимуществ:

во-первых, создается схожая с реальной языковая ситуация, когда коммуникативная деятельность является не целью, а средством достижения разрешения конфликта;

во-вторых, участники обсуждения, приобретая навыки рассмотрения ситуации с различных точек зрения, становятся в позицию медиатора культур;

в-третьих, рассматривая ситуации, участники формируют стереотипы поведения, связанные с конфликтными ситуациями, тем самым в условиях реального общения они используют готовые способы оперативного реагирования на подобные ситуации.

Необходимо подчеркнуть, что анализом конкретных ситуаций занимаются все субъекты формирования межкультурной коммуникативной компетенции. При такой постановке вопроса каждый из них получает возможность учиться друг у друга, происходит обмен опытом. Кроме того, субъекты обучения учатся считаться с чужим мнением, что весьма важно в ситуациях межкультурного общения.

Реализация этого метода предусматривает использование следующих упражнений:

«Accepting a Compliment» – данное упражнение предусматривает анализ ситуации, в которой учитель английского языка делает комплимент своему

ученику, подчеркивая его прогресс в учебе, однако последний не принимает данный комплимент.

Проанализируйте ситуацию межкультурного общения, ответьте на вопросы, предлагаемые автором этого примера. Обоснуйте свои ответы.
- С чем, по Вашему мнению, связаны различия в поведении участников в рассматриваемом случае?
- Какие ценностные установки, представления оказывают влияние, с Вашей точки зрения, на их поведение?
- Как Вы считаете, иллюстрирует ли данный пример особенности индивидуального поведения или же поведения, типичного для носителей той культуры, которую они представляют?

Accepting a Compliment

Linda, an American teacher in an adult class in the US, was speaking to Usa, one of her Thai students. She said, 'Usa, I'm very happy with your work. Your English is really improving'.

Usa looked down and said, 'Oh, no. I'm not a good student. My English is not very good'.

Linda really thought that Usa was making progress, and she wanted her to know it. She said to Usa, 'But you are a good student, and you're making exellent progress. You should be proud of your work'.

Usa responded to this remark saying, 'No, no. You are a very good teacher, but I'm not a good student'.

Linda didn't know what to say, so she decided not to give Usa any more compliments.

1. Why did Usa look down when the teacher complimented her?
    a. She was ashamed of her work.
    b. She was embarrassed by the teacher's compliment.
    c. She was trying to show respect for the teacher.
    d. She didn't like the teacher.
2. Why did Linda decide not to give Usa any more compliments?
    a. She decided that Usa really wasn't a good student.
    b. Usa's behaviour was irrespectful.
    c. Usa didn't seem pleased with the compliment.
    d. She expected Usa to say something.

(Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.)

«Attending a Party» - учащимся предлагается ситуация, суть которой заключается в том, что учитель английского языка начинает учить группу японских студентов и приглашает их к себе домой на вечеринку. Несмотря на то,

что вечеринка начинается в 8 вечера, уже в 10 студенты покидают ее и идут домой, чем серьезно обижают учителя. Задача обучающихся проанализировать возникший межкультурный конфликт и предложить пути его решения.

Проанализируйте ситуацию межкультурного общения, ответьте на вопросы, предлагаемые автором этого примера. Обоснуйте свои ответы.
- С чем, по Вашему мнению, связаны различия в поведении участников в рассматриваемом случае?
- Какие ценностные установки, представления оказывают влияние, с Вашей точки зрения, на их поведение?
- Как Вы считаете, иллюстрирует ли данный пример особенности индивидуального поведения или же поведения, типичного для носителей той культуры, которую они представляют?

Attending a Party

Martha, an American teacher in the US, had just started teaching English to a group of Japanese students. She wanted to get to know the students more informally, so she invited them to her house for a party. The students arrived together at exactly 8.00 p.m. They seemed to enjoy the party: they danced, sang and ate most of the food. At about 10.00 p.m., one of the students said to the teacher, 'I think it's time for me to leave. Thank you for the party'. Then all the other students got up to go, and all left at the same time. Martha decided she would never invite them again.

1. Why did all the students leave together?
    a. They didn't like late nights.
    b. There was no more food.
    c. They were doing what was normal for them.
    d. They had an invitation to another party.
2. Why did Martha decide never to invite these students to her house again?
    a. She felt insulted, because they all left at once.
    b. They had eaten most of the food.
    c. They stayed too late.
    d. They hadn't brought her a present.

(Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.)

«Addressing the Teacher» – в данном случае учащимся предлагается проанализировать ситуацию, в которой новый учитель английского языка просит называть его совершенно иначе, чем принято в культуре, в которой росли его студенты. Задача обучающихся – проанализировать данную ситуацию и

выработать пути решения возникшего межкультурного конфликта. Подробное описание упражнения приводится в Приложении 4.

5. Метод лингводидактического тестирования. Использование данного метода предполагает выполнение соответствующих тестов с целью контроля усвоения полученных знаний, умений и навыков и подготовки к ЕГЭ. В процессе подготовки к решению задач теста происходит обучение учащихся и усвоение ими материалов теста. В данном случае нами была разработана система заданий для подготовки к ЕГЭ, направленная на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, что является весьма актуальным для всех старшеклассников, а подготовка к решению этих заданий проводилась в процессе занятий в системе дополнительного образования. Тем самым данный метод синтезирует в себе как контроль над качеством сформированной компетенции, так и формирование самой этой компетенции как таковой. В результате метод имеет комплексный характер и используется как один из элементов методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Для реализации этого метода нами была разработана система заданий для подготовки учащихся к ЕГЭ. Система заданий включает в себя все основные разделы ЕГЭ, а именно аудирование, чтение, грамматику и лексику, говорение.

В качестве примера приведем задания из разделов «Грамматика и лексика» и «Письмо».

*Прочитайте приведённый ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами **B4–B10**, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы **B4–B10**.*

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but this doesn't mean that we all behave in the same way. Here is a sample test. Imagine you _____ a meeting at four o'clock. What time should you expect your foreign business _____ to arrive? If they are German, they'll be bang on time. If they are American, they'll probably be 15 minutes early. If they are British, they'll be 15 minutes late, and you should allow up to an hour for the _____. When the _____ community began to increase in size, several guide books appeared giving advice on international etiquette. At _____many people _____this was a joke, especially the British, who seemed to assume that the widespread understanding of their language meant a _____ understanding of English customs. Very soon they had to change their ideas, as they realized that they had a lot to learn about how to behave with their business friends.	B4 arrange B5 colleague B6 Italy B7 Europe B8 one B 9 think B10 correspond

*Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами **A22–A28**. Эти номера соответствуют заданиям **A22–A28**, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного Вами варианта ответа.*

A Typical American Teen

What's your idea of a typical American teenager? A rich boy with his own car? A girl whose parents let her do anything she likes? A drug _____**(A22)**? Nothing of the kind. Most teenagers don't have enough money to own their own car. Drugs, of course, are a serious problem, but the truth is that fewer and fewer young Americans are trying them.

Typical American teenagers are in fact very ordinary. They think their teachers _____**(A 23)** them work too hard, they love their parents but are sure they don't understand anything, and their friendships are the most important things in their lives. Most young people take _____**(A24)** while they are in school. They work at movie theatres, fast food restaurants, gas stations, and stores to pay _____ **(A 25)** their clothes and entertainment. May be this is what makes them so independent from their parents _____**(A26)** such a young age.

"America", wrote Emerson, the nineteenth-century writer, "is a country of young men". That's not quite true any more. The population is _____ **(A 27)** older. Fewer and fewer babies are being born. America doesn't_____**(A 28)** to young people any more, in the way it did only twenty years ago. Americans are more serious now then they used to be. They have less time for fun and sun these days. Now it's all work, work, work.

A22	1) alcoholic	2) addict	3) gangster	4) fellow
A23	1) make	2) let	3) respond	4) criticise
A24	1) work	2) career	3) professions	4) jobs
A 25	1) on	2) from	3) for	4) instead of
A26	1)on	2) at	3) during	4) for
A27	1) increasing	2) becoming	3) growing	4) going
A28	1) correspond	2) exist	3) belong	4) typical

C1. You have 20 minutes to do this task.
You have received a letter from your English-speaking pen friend Jane, who writes:

...I'm planning a trip to Russia this summer. Do you think I should read some guide books about Russian culture and traditions? What cities would you advise me to visit? What are 'good manners' in your country?

Write a letter to Jane.
In your letter
- answer her questions
- ask **3 questions** about her trip

Write **100-140 words**.
Remember the rules of letter writing.

C2. You have 40 minutes to do this task. Comment on the following statement.

Many people think that it's impossible to avoid a 'culture shock' visiting a foreign country.

What is your opinion? Do you agree with the statement?
Write **200–250 words.**
Use the following plan:
- make an introduction (state the problem);
- express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion;
- express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion;
- explain why you don't agree with the opposing opinion;
- make a conclusion restating your position.

Полные тексты тестов приведены в Приложении 6.

Содержание обучения по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников включает в себя формирование соответствующих знаний, умений, навыков и отношений. Рассмотрим их подробнее.

Знания охватывают систему сведений о исторически и культурно обусловленных различиях, способных вызвать затруднения в коммуникации.

Данный компонент содержания обучения включает в себя систему страноведческих (знание реалий страны изучаемого языка: условий жизни, ценностей, убеждений и др.) и лингвострановедческих знаний (фоновая и коннотативная лексика, выражающая культуру страны изучаемого языка). Знаниевый компонент не предполагает процесс механической передачи и заучивания фактов и сведений об истории, географии страны изучаемого языка, а должен развивать способность сопоставления полученных знаний с имеющимися, стимулировать рефлексию собственных ценностей. Межкультурное обучение должны составлять также знания, инициирующие процесс «непрерывного» межкультурного саморазвития.

Кроме того, в процесс обучения включаются знания о современном мире, глобализационных тенденциях, международных проблемах (национализм, терроризм), видах коммуникации и способах разрешения конфликтов.

Умения и навыки межкультурного общения включают умения, универсальные для общения с представителями разных культур:

- общеучебные навыки и умения;

- умения иноязычного общения (чтение, письмо, аудирование, говорение);

- навыки оперирования языковым материалом [32, с.124];

- умения распознавать, интерпретировать и сравнивать культурные явления собственной и чужих культур;

- умения анализировать ситуации межкультурного общения, предотвращать и разрешать конфликты;

- умения инициировать, принимать активное участие, вести межкультурный диалог;

- умения управлять собственными эмоциями.

Данные умения дают учащимся возможность оценить ситуацию межкультурного общения и достичь взаимопонимания.

Отношения представляют собой открытость к восприятию нового, адаптации к явлениям чужой культуры, формирование толерантности и эмпатии к ее носителям, рефлексию собственного поведения и мировоззрения.

При отборе **языкового материала**, наряду с принципом наибольшей встречаемости, также выдвигается задача отбора материала «с позиции национально-специфических и социально-значимых «отдельностей», напрямую соотносящихся с интерпретацией смыслов, «традиционно функционирующих» в осваиваемой национальной культуре» [144, с.111]. Так, языковой материал включает в себя лексические единицы, обладающие культурным компонентом значения (McDonalds, caravan parks, 5 o'clock tea), и грамматические явления, отсутствующие в родном языке (артикль, разветвленная система времен), конструкции, соотносимые с культурными ценностями (например, ограниченное употребление имени собеседника при общении, выбор определенных модальных конструкций для проявления уважения, запрета, соответствующих выбранному стилю общения и т.д.).

Текстовый материал представляет собой культурно окрашенные аутентичные и адаптированные художественные произведения, статьи из газет и журналов, образцы речевых актов, писем, открыток.

Текст – это «продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня» [32, с.130].

При разработке особенностей содержания обучения, направленного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, мы полагались на позицию И.И. Халеевой о том, что «методика обучения иностранным языкам должна опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт речевой деятельности), в котором манифестируются специфические признаки другого (иноязычного) лингвосоциума» [144, с. 59].

Текстовый материал, используемый для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, имеет ряд особенностей:

- соответствие интересам, познавательным потребностям учащихся старшего звена;

- соответствие уровню владения языком учащихся, предполагающее включение аутентичных, адаптированных и смоделированных текстов;

- страноведческая и социокультурная направленность;

- наличие безэквивалентной лексики, характерной для страны изучаемого языка (double-decker bus, fetch, fortnight, pub, tomight);

- нарастание уровня трудности в течение прохождения курса.

В Приложении 3 приведен список текстов и литературы, рекомендованный к использованию для межкультурно ориентированного обучения английскому языку.

Тематический компонент содержания обучения имеет спиралеобразную организацию, подразумевающую усложнение и повторение на каждом новом уровне. Темы включают:

1. Meeting people (Знакомство).
2. Living Conditions (Условия жизни).
3. Daily Routines in Russia and in Other Countries (Распорядок дня в России и других странах).
4. Hobbies (What can hobbies tell about us? Gardening, train watching and bird watching as popular English hobbies) Хобби (Что может рассказать о нас хобби?).
5. Traditions, Folklore, Tourist Attractions (Традиции, фольклор, достопримечательности).
6. American Culture and its Values and Beliefs (Американская культура и ее ценности).
7. Russian Culture and its Values and Beliefs (Российская культура и ее ценности).
8. Юмор. Humor and Jokes. English Humor (Юмор и шутки. Английский юмор).
9. Russian and World Literature and Art (Российская и мировая литература и искусство).
10. Cooking. English, Russian and American cuisine. Are we what we eat? (Кулинария. Английская, российская и американская кухня. Мы то, что едим?).
11. Education and International Relations (exchange programmes, visiting other countries) (Образование и международные отношения. Программы обмена, посещение других стран).
12. Stereotypes (Стереотипы).

13. Effective Communication. Body Language (Эффективная коммуникация. Язык тела и жестов).

Таким образом, нами построена конкретная модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. Модель представлена на рисунке 5.

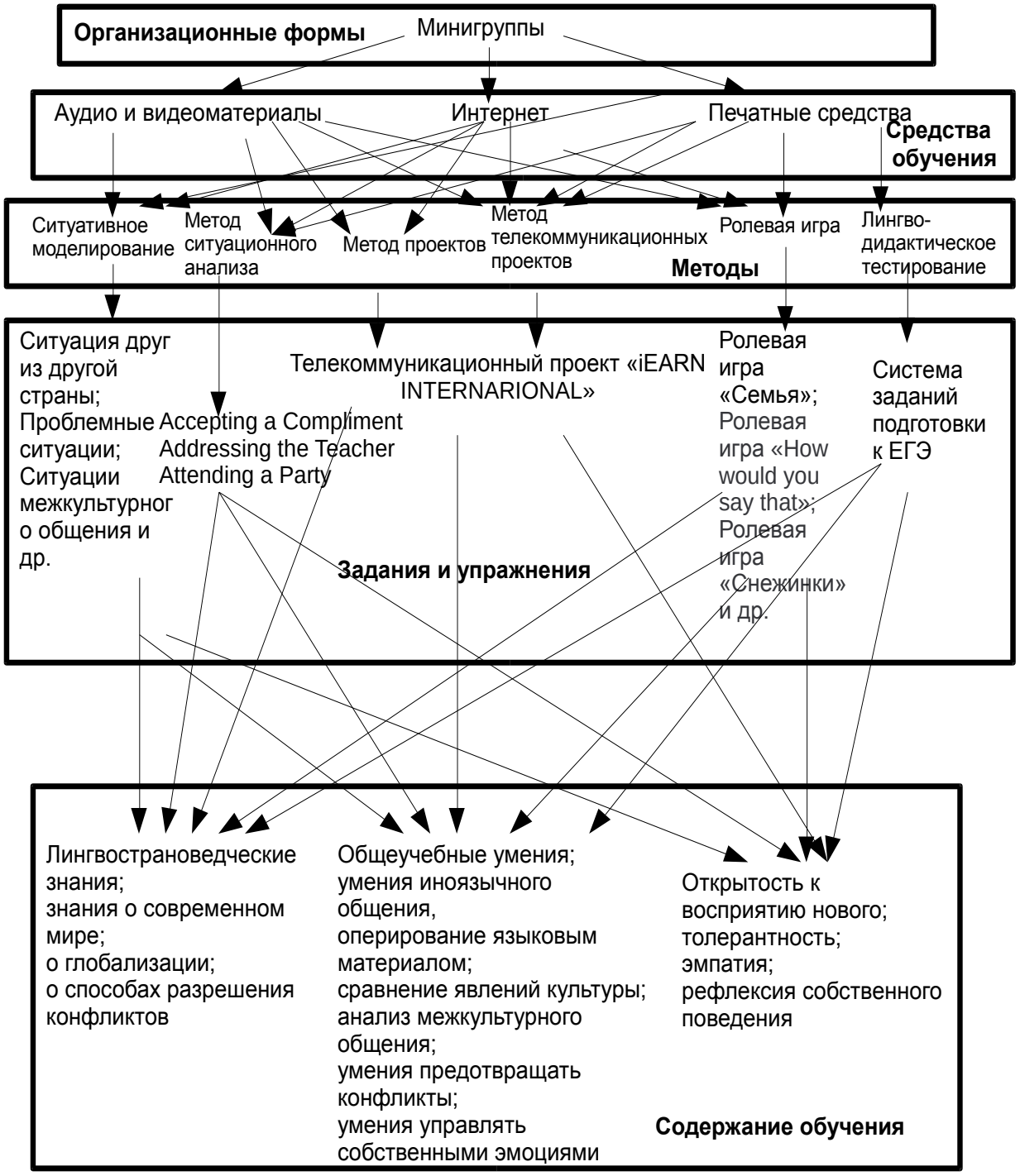


Рис. 5. Модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования

Данная модель включает в себя организационные формы обучения, являющиеся основой процесса формирования данной компетенции. Организационные формы получают конкретное воплощение в средствах обучения, которые, по сути, являются материальными носителями методики обучения. Использование данных средств происходит не стихийно, а с применением соответствующих методов обучения, являющихся направлениями и алгоритмами формирования данной компетенции. Методы позволяют разграничить использование соответствующих заданий и упражнений. Каждый метод вовлекает в себя все имеющиеся в наличии средства обучения, тем самым методы синтезируют использование средств обучения в единое целое и способствуют оптимизации применения данных средств. Реализация методов происходит при помощи соответствующих заданий и упражнений, что и отражено на соответствующем уровне модели. Используемые задачи и упражнения имеют свою специфику и особенности, характерные для каждого конкретного метода обучения. Вместе с тем предложенные задания и упражнения предназначены для формирования конкретного содержания обучения межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, исходя из которого и осуществляется их выбор.

Таким образом, представленная модель отражает все уровни методики формирования рассматриваемой компетенции, показывая конкретное содержание каждого уровня. Тем самым модель является общим планом построения методики, основанной на теоретических положениях и общих моделях, представленных нами в предыдущей главе и выше в данной части работы. Данная модель является конкретизацией общей модели методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, показывая, какие конкретно организационные формы обучения, средства, методы и упражнения использовались в процессе формирования данной компетенции.

Необходимо отметить, что наряду с вышеуказанными возможно применение и иных организационных форм, методов, средств и упражнений, однако этот вопрос нуждается в специальном дополнительном исследовании.

Не исключено, что существует связь между характером используемых элементов методики и типом культур, с представителями которых будет осуществляться взаимодействие. Такое предположение основано на том, что наблюдаются разительные отличия между представителями различных культур, особенно в том случае, если речь идет о принципиально других культурно-исторических типах (например, в ситуациях коммуникации представителей европейской и азиатской культур). В условиях глобализации такие отличия постепенно сглаживаются, однако в мире достаточно много различных культур, имеющих существенные отличия от европейской.

Таким образом, весьма вероятно, что подготовка старшеклассников к коммуникации с представителями принципиально отличных от европейской культур потребует иных упражнений, однако представляется, что общая модель методики имеет инвариантный характер и должна использоваться в любом случае.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования

Следуя заданной содержанием нашего исследования логике изложения, настоящий параграф мы посвятим решению последней задачи, состоящей в анализе и интерпретации результатов экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

В целях определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников была использована та же самая анкета, что и при выявлении ее начального уровня.

Общие результаты анкетирования представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты анкетирования после использования методики формирования МКК

Компонент МКК	Показатель (%)							
	Контрольные группы				Экспериментальные группы			
	До		После		До		После	
	Значение	Уровень	Значение	Уровень	Значение	Уровень	Значение	Уровень
Знания	42	Средний	55	Средний	47	Средний	81	Высокий
Умения	35	Низкий	60	Средний	30	Низкий	84	Высокий
Качества личности	55	Средний	65	Средний	51	Средний	75	Высокий
Уровень владения языком как средством общения	27	Низкий	45	Средний	32	Низкий	78	Высокий
Общий уровень владения МКК	39, 7	Низкий	55	Средний	40	Низкий	79,5	Высокий

Как можно видеть, возрастание уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией произошло как у контрольных, так и у экспериментальных групп, однако у контрольных групп рост показателей существенно ниже, чем у экспериментальных.

Повышение уровня владения компетенцией у контрольных групп можно объяснить тем, что с представителями этих групп формирование межкультурной коммуникативной компетенции все-таки проводилось, однако использовалась не специально разработанная для этого методика, а обычные средства и методы.

Как упоминалось выше, формирование межкультурной коммуникативной компетенции требует использования специальных методов и средств, представленных нами в предыдущем параграфе.

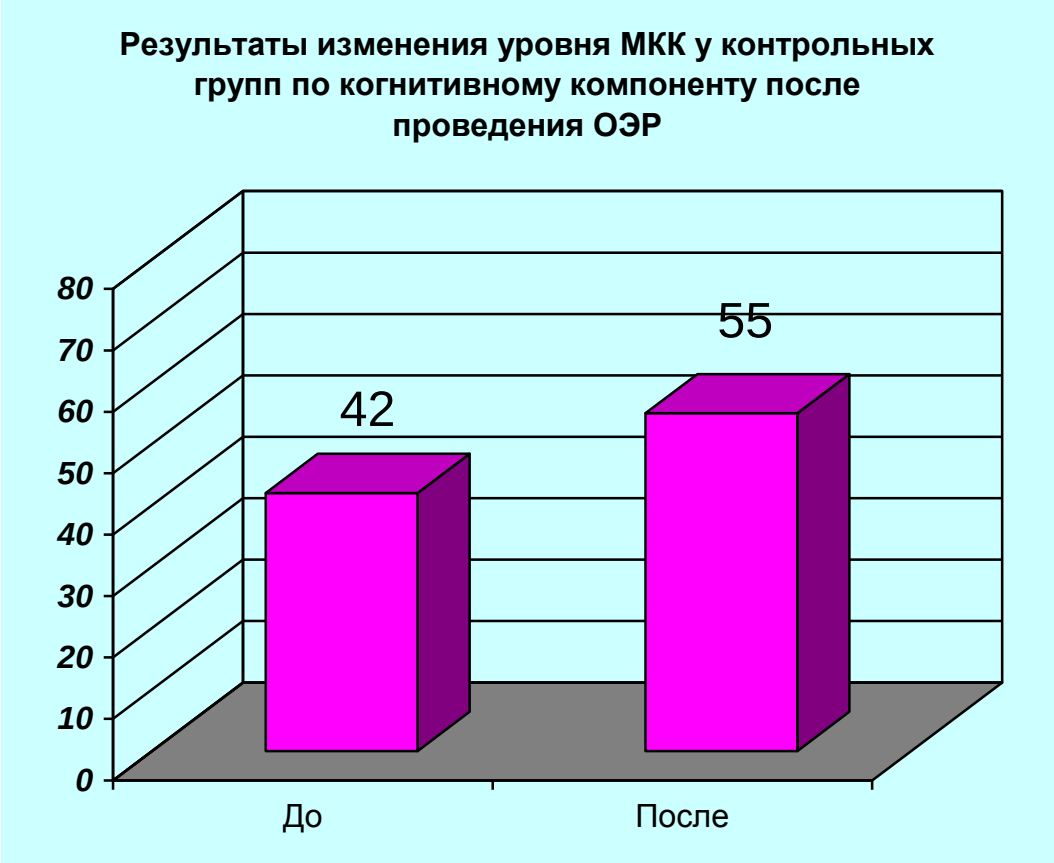
Вместе с тем общий анализ полученных результатов показывает, что даже при использовании специальной методики уровень владения компетенцией не достигает 100 процентов. Этот факт подтверждает, что компетенция является не конкретным результатом, но динамично протекающим процессом. Уровень владения компетенцией всегда может повышаться, и даже стопроцентный результат не свидетельствует о том, что личность достигла абсолютного показателя и далее развиваться в данной сфере не может.

После достижения такого результата перед личностью ставятся другие цели и задачи, достигая которые она повышает свой уровень в рассматриваемой сфере.

В нашем случае экспериментальные группы старшеклассников достигли высокого уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией, однако и для них существует потенциал роста в рамках обозначенных целей и задач.

Далее рассмотрим динамику изменения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции по компонентам.

Диаграмма 6



На диаграмме 6 представлены результаты изменения уровня МКК контрольных групп по когнитивному компоненту после проведения ОЭР.

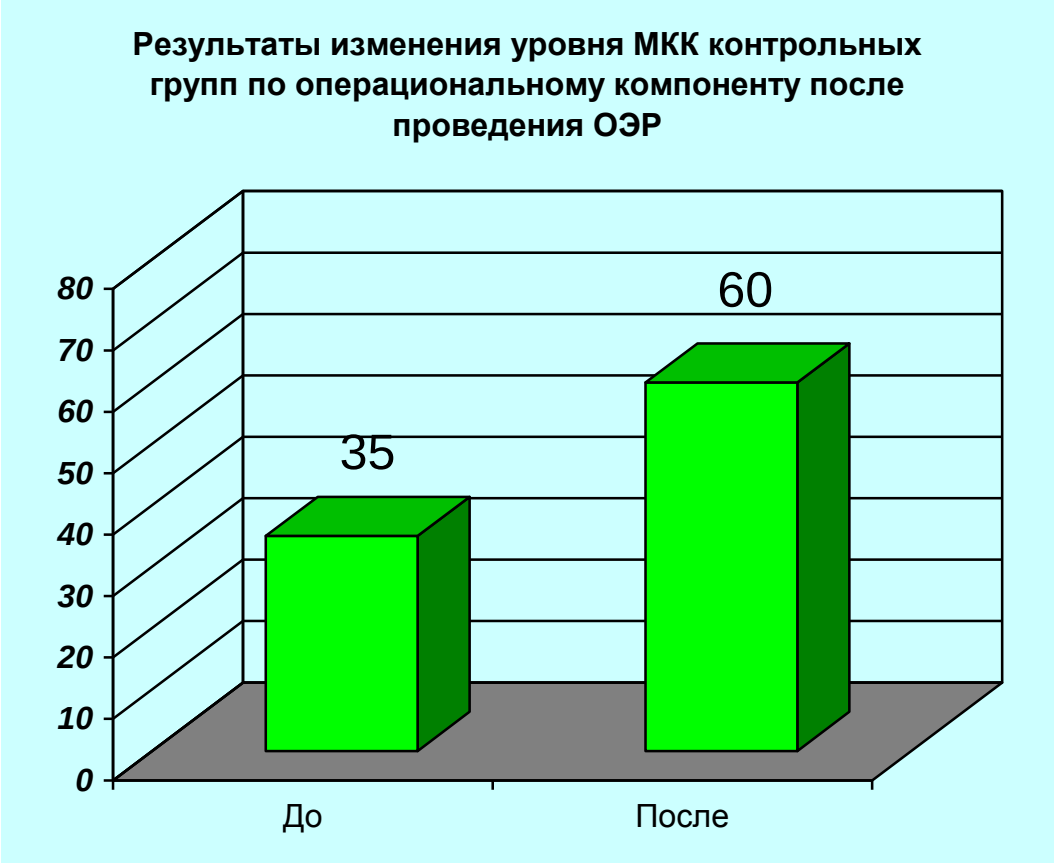
Нами выявлено, что к окончанию курса обучения произошло повышение уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции на 13%, хотя принципиально уровень межкультурной коммуникативной компетенции по когнитивному компоненту не изменился. Предполагаемые причины данного явления указаны выше. Очевидно, что уровень знаний о стране изучаемого языка возрастает при изучении иностранного языка в любом случае, однако интенсивность этого роста принципиально зависит от используемой методики.

Диаграмма 7

На диаграмме 7 представлены результаты изменения уровня сформированности МКК у экспериментальных групп по когнитивному компоненту после применения методики формирования МКК.

В экспериментальных группах в результате использования специальной методики произошел намного более серьезный рост уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Он вырос на 34 %, то есть более чем вдвое по сравнению с контрольными группами. Однако уровня 100% он не достиг, что, в общем, было ожидаемо, так как формирование происходило у старшеклассников, то есть у возрастной группы, у которой предполагается значительный потенциал роста по любой компетенции. Данный рост свидетельствует о том, что у обучающихся экспериментальных групп значительно повысился уровень знаний о традициях и культуре страны изучаемого языка, способах межкультурной коммуникации, и они в намного большей степени готовы осуществлять такую коммуникацию, чем учащиеся контрольных групп.

Диаграмма 8



На диаграмме 8 представлены результаты изменения уровня сформированности МКК контрольных групп по операциональному компоненту после проведения ОЭР.

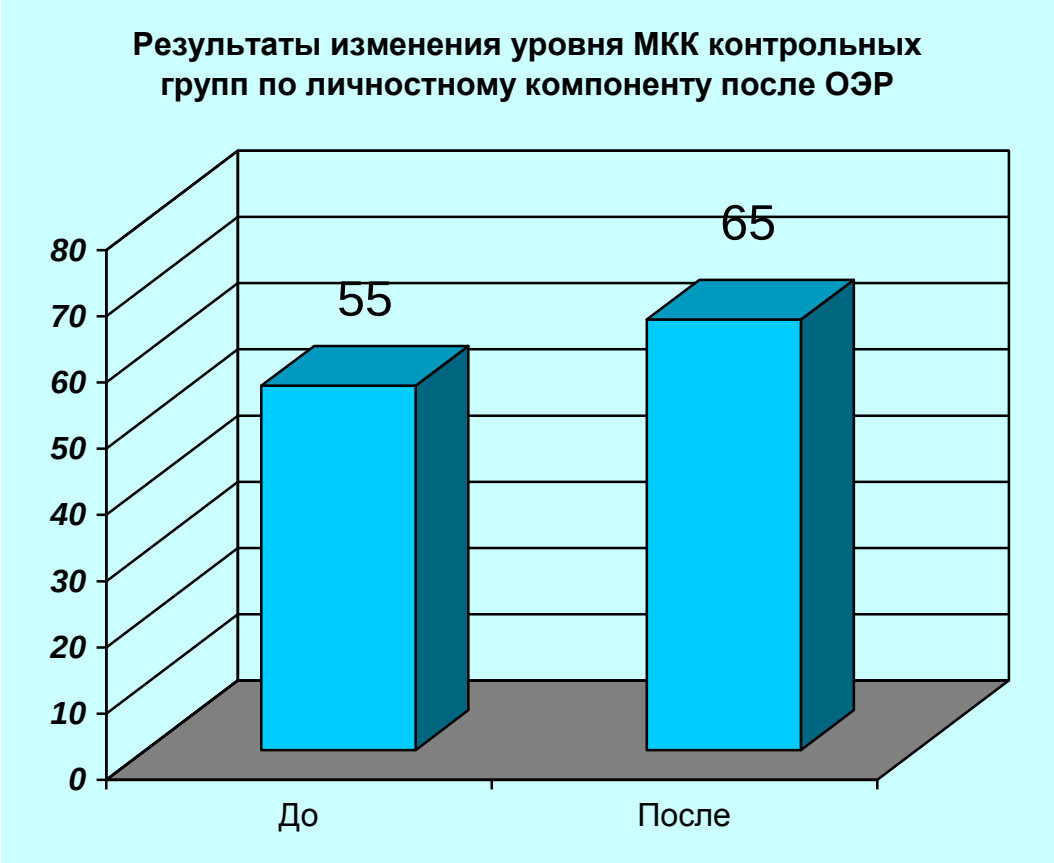
Анализ диаграммы показывает, что у старшеклассников контрольных групп произошло повышение уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией на 25%. Данный темп роста довольно значительный, хотя и не достигает высокого показателя. Вероятно, значительный рост определяется тем, что обучающиеся решали задания и делали упражнения, то есть формировали определенные умения. Однако, так как решение задач и упражнений носило стихийный характер, высокого уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией по операциональному компоненту достигнуто не было.

Диаграмма 9

На диаграмме 9 представлены результаты изменения уровня МКК у экспериментальных групп старшеклассников по операциональному компоненту после применения методики формирования МКК.

Из анализа диаграммы следует, что произошло возрастание уровня владения компетенцией по операциональному компоненту на 54%. Данный рост опять более чем вдвое превышает рост у контрольных групп. Тем самым можно видеть, что соответствующие упражнения, организованные в специальную методику, дают больший эффект, чем их стихийное выполнение. Вместе с тем снова не было достигнуто рубежа 100%, что опять-таки свидетельствует о возможности дальнейшего роста уровня владения компетенцией по данному показателю.

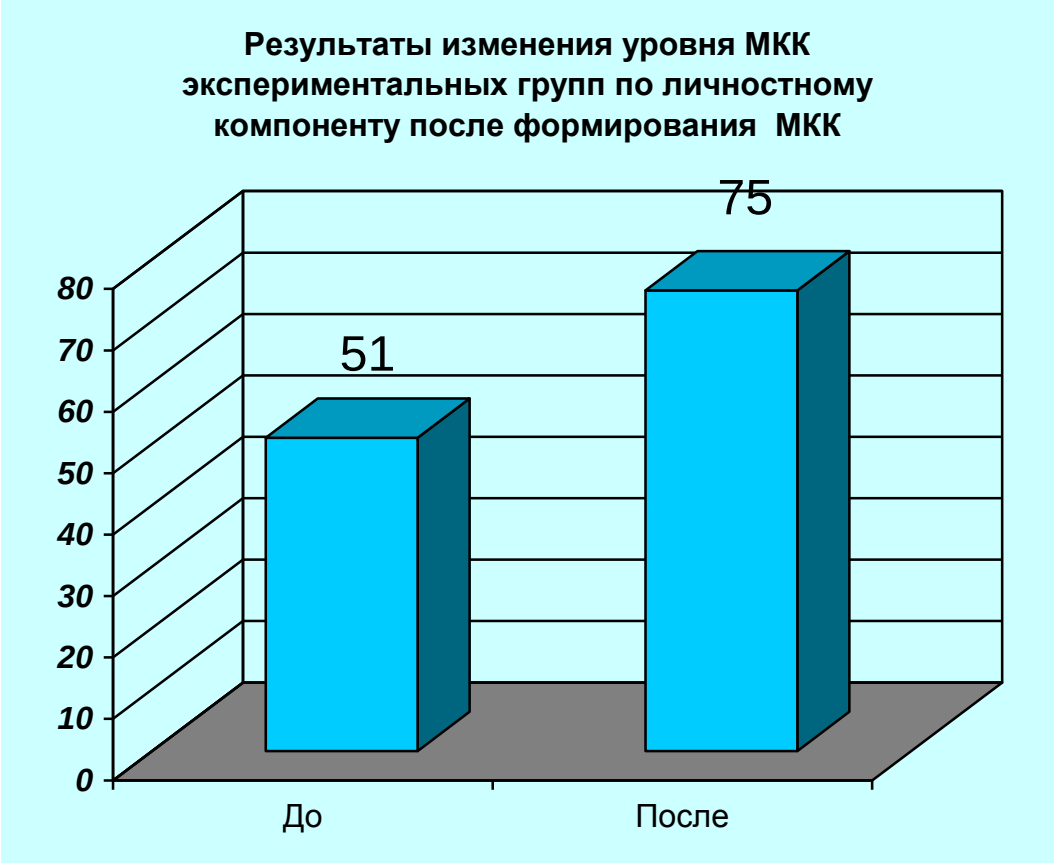
Диаграмма 10



На диаграмме 10 представлены результаты изменения уровня МКК контрольных групп по личностному компоненту после проведения ОЭР.

Из анализа диаграммы следует, что возрастание значения межкультурной коммуникативной компетенции по компоненту личностных качеств у обучающихся контрольных групп произошло всего на 10%. Такой низкий рост, скорее всего, обусловлен тем, что для изменения личностных качеств требуется достаточно много времени. Личностные процессы весьма инерционны, динамика их изменений редко бывает выражена резко. Как правило, личностные качества меняются постепенно и весьма незначительно. Тем не менее, уровень компетенции по данному показателю у контрольных групп достиг среднего значения, что свидетельствует об определенной положительной динамике изменения.

Диаграмма 11



На диаграмме 11 представлены результаты изменения уровня МКК экспериментальных групп по личностному компоненту после применения методики формирования МКК.

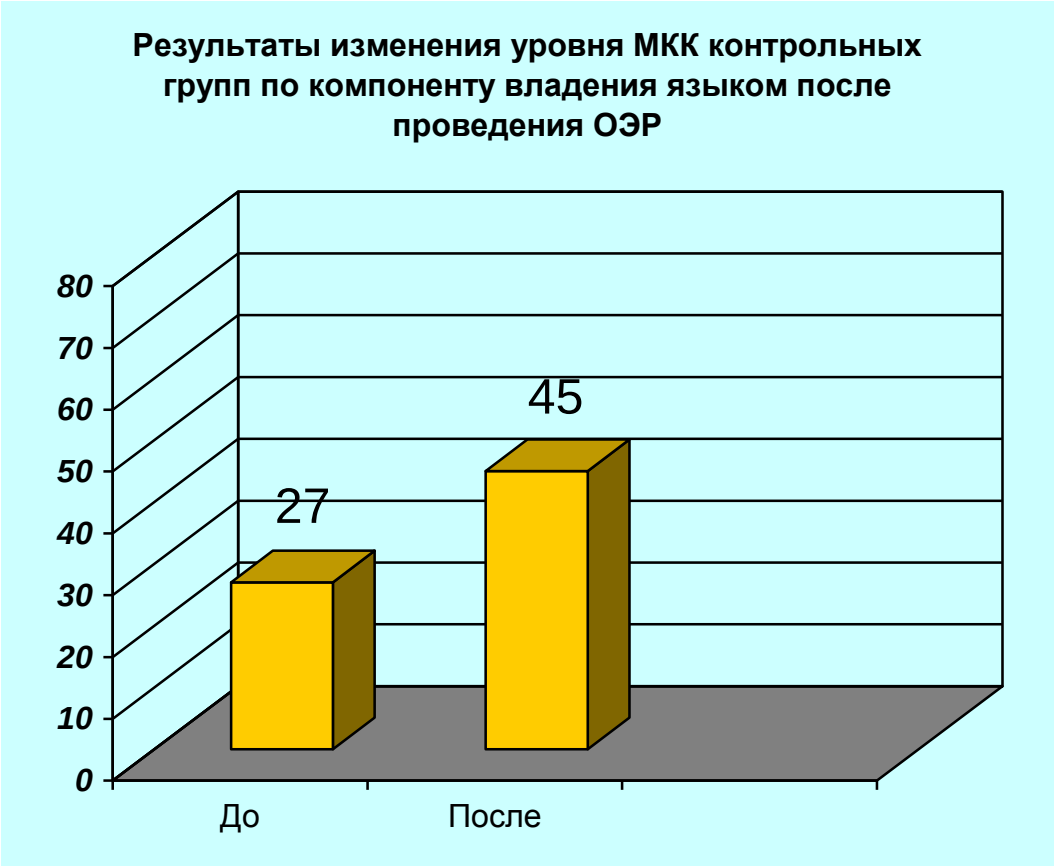
Анализ диаграммы подтверждает отмеченную в обсуждении результатов контрольных групп тенденцию. В целом рост по личностному компоненту у экспериментальных групп также менее значителен, чем по операциональному, однако он более чем вдвое выше, чем у обучающихся в контрольных группах.

Очевидно, что специально организованная методика дает возрастание показателей наличия личностных качеств, являющихся элементами межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Вместе с тем, учитывая инерционность изменения данного компонента, можно ожидать, что его возрастание продолжается.

Это же относится и к обучающимся контрольных групп, хотя их в меньшей степени, так как у них формирование межкультурной коммуникативной

компетенции происходило стихийно, без акцента на компонентах рассматриваемой компетенции.

Диаграмма 12



На диаграмме 12 представлены результаты изменения уровня МКК по компоненту владения языком в контрольных группах после проведения ОЭР.

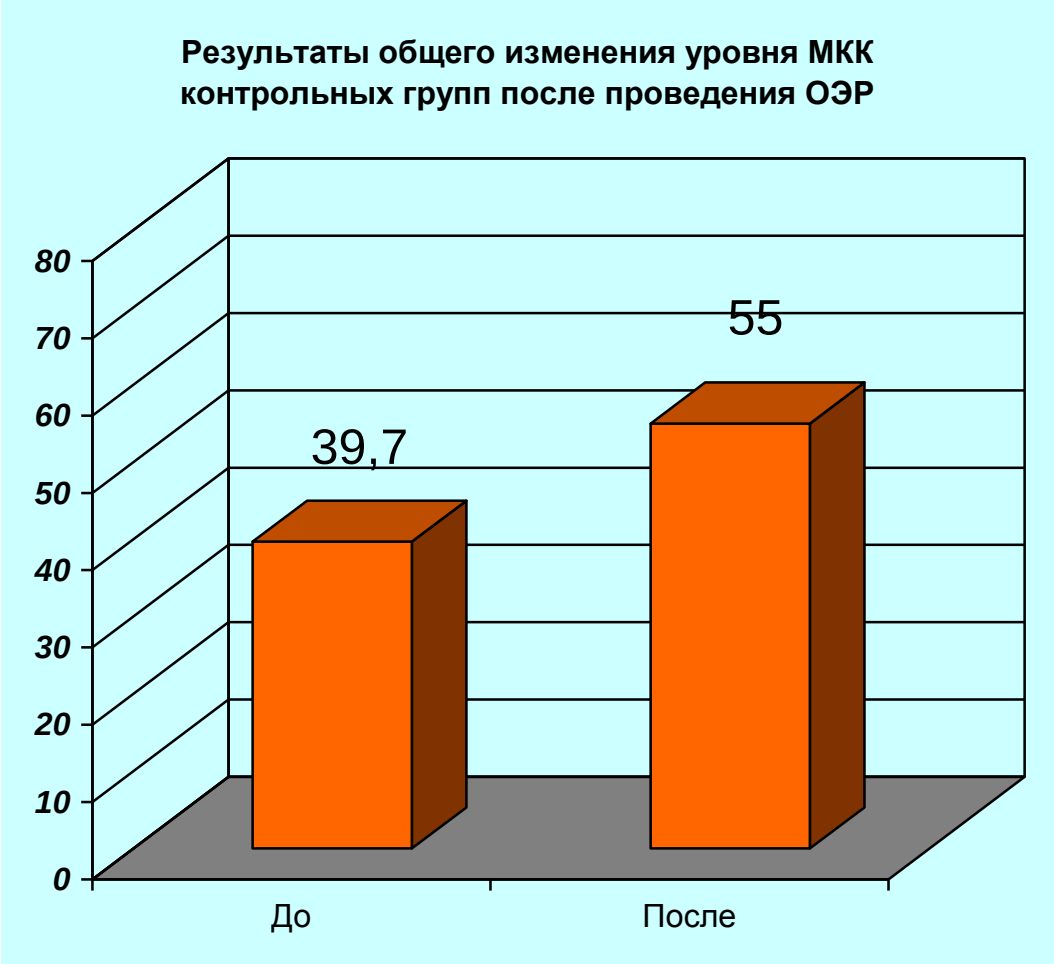
Без применения специальной методики возрастание показателя уровня владения языком произошло всего на 18%. Этот факт свидетельствует о том, что при изучении иностранных языков наличие специальной методики имеет особое значение. Вместе с тем, так как обучение языку все-таки проводилось, можно наблюдать определенный рост показателя уровня владения английским языком. Таким образом, как показывают данные эксперимента, наиболее эффективным является обучение с применением специально разработанной методики, представляющей собой синтез методов, средств и содержания обучения, предназначенных для достижения поставленной цели.

Диаграмма 13

На диаграмме 13 представлены результаты изменения уровня МКК по компоненту владения языком в экспериментальных группах после применения методики формирования МКК.

Повышение показателя уровня владения языком в результате использования специальной методики составило 46%. Этот показатель почти в три раза выше, чем у контрольных групп. Данный факт свидетельствует о важности применения специальной методики при обучении иностранному языку. Уровень роста данного компонента межкультурной коммуникативной компетенции оказался достаточно высоким, хотя и не достиг абсолютного максимума. В общем, этого и следовало ожидать, так как совершенствование уровня владения иностранным языком имеет практически неограниченные пределы. Очевидно, что даже старшеклассники экспериментальных групп все еще нуждаются в повышении своего уровня владения языком.

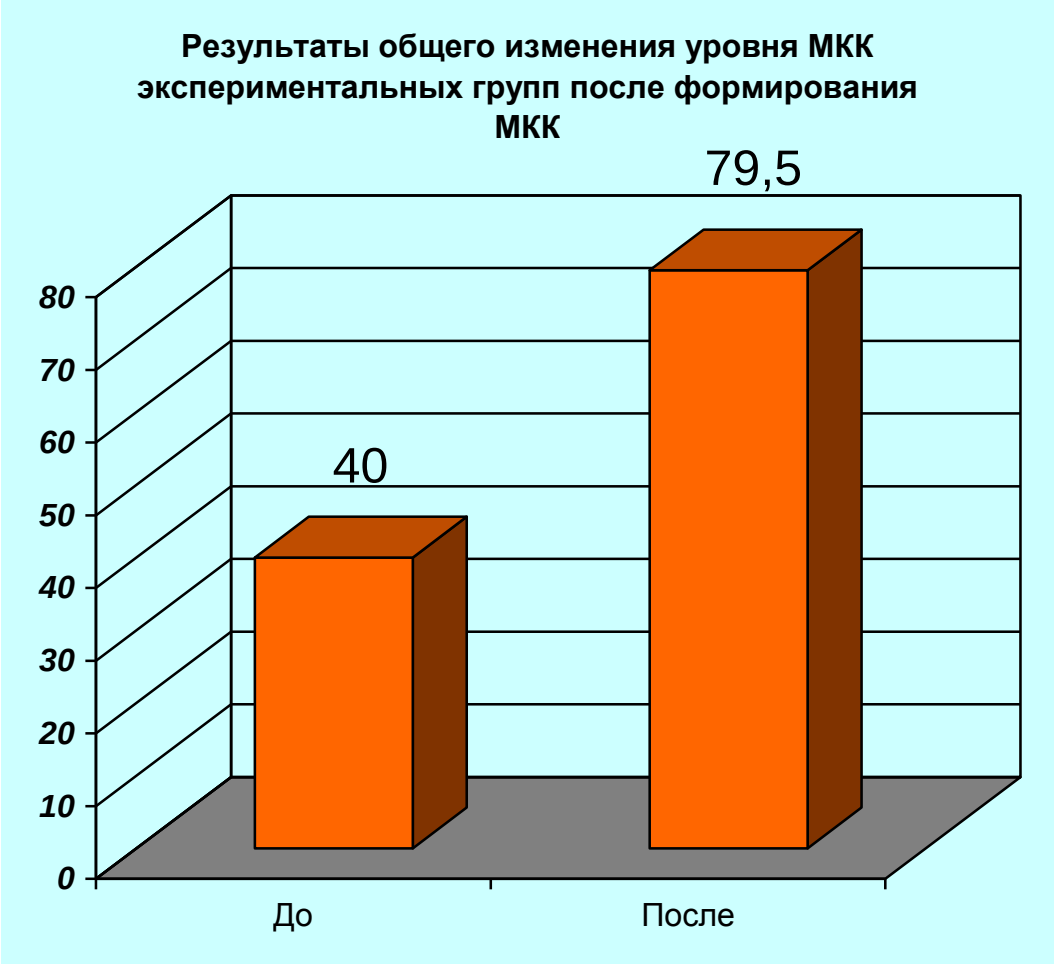
Диаграмма 14



На диаграмме 14 представлены результаты общего изменения уровня владения МКК контрольных групп после проведения ОЭР.

Анализируя общую динамику изменения уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией в контрольных группах, следует отметить факт возрастания уровня данной компетенции. Однако, несмотря на то, что возрастание явно присутствует, уровень его равен 15% и представляется незначительным, особенно по сравнению с показателем экспериментальных групп. Данный незначительный уровень роста говорит о необходимости использования специальной методики для формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Диаграмма 15



На диаграмме 15 представлены результаты общего изменения уровня МКК экспериментальных групп после применения методики формирования МКК.

Анализ диаграммы свидетельствует о том, что в целом произошло возрастание уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией старшеклассников на 39,5%, то есть почти вдвое. Такой уровень роста почти в три раза превышает уровень роста у контрольных групп, что свидетельствует об эффективности разработанной методики.

Нельзя не отметить, что абсолютный показатель уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции равен почти 80%. После применения методики итоговый показатель сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников достиг высоких, но не максимальных значений. Ожидаемо, что в результате продолжения использования методики уровень был бы еще выше.

Представим сводные диаграммы, отражающие рост уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией по всем компонентам в контрольных и экспериментальных группах.

Диаграмма 16

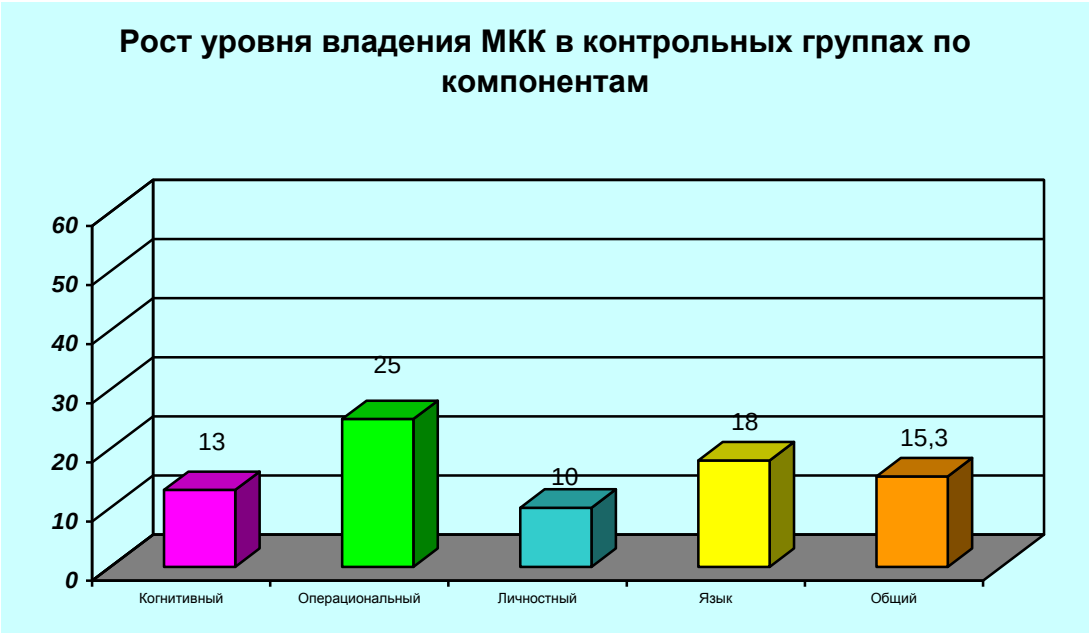
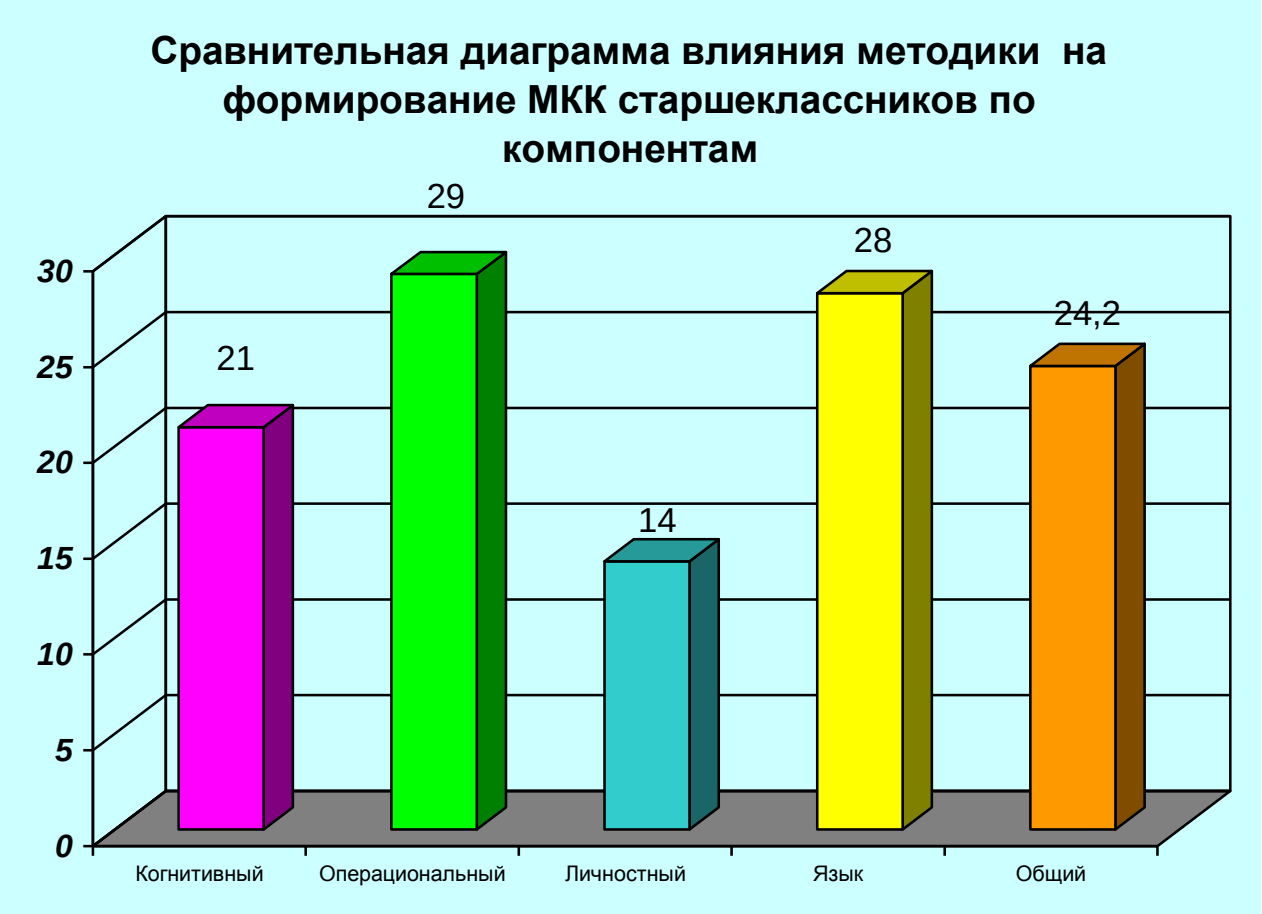


Диаграмма 17

Нами была проанализирована разница в возрастании показателей межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в контрольных и экспериментальных группах по компонентам. Разница рассчитывалась как отношение между возрастанием показателей компетенции в контрольных и экспериментальных группах по каждому компоненту. Результаты приведены на диаграмме 18. Данная разница показывает влияние разработанной методики на процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Диаграмма 18



Исходя из анализа представленной диаграммы наименьшее влияние методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции прослеживается по личностному компоненту (14%). Влияние разработанной методики на личностные качества невелико, хотя и имеет место быть. Такая ситуация определяется инерционным характером воздействия на личностную

составляющую человека. Изменение личностных качеств, соответствующего отношения, как правило, достаточно долговременный процесс, и даже при наличии соответствующей методики повлиять на этот процесс крайне сложно.

Разработанная методика оказывает определенное воздействие на когнитивный компонент межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников (21%). Учитывая распространенность современных информационных технологий, такой результат видится весьма ожидаемым. Современные старшеклассники усваивают знания стихийно, огромное значение в их обучении имеет информальное образование, поэтому влияние специально организованной методики наименее значимо.

Наибольшее влияние разработанная методика имеет на операциональный (29%) и языковой (28%) компоненты. Скорее всего, такая ситуация обусловлена тем, что наибольшего эффекта позволяет достичь именно специальная организация обучения языку с применением соответствующих упражнений. Таким образом, для того, чтобы достичь определенного уровня знаний, умений, навыков и уровня владения иностранным языком, требуется специально организованная, целенаправленная деятельность, иначе получить значимые результаты будет крайне сложно, а иногда, вероятно, и вообще невозможно.

Общее влияние методики достаточно велико и составляет порядка 25%. Это говорит о том, что уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции при ее стихийном формировании значительно ниже, чем при использовании специальной методики, и без ее применения невозможно достичь значимых показателей. В случае же ее целенаправленного применения показатели межкультурной коммуникативной компетенции выходят на высокий уровень.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показывают высокую эффективность предложенной методики, целесообразность ее использования и верность лежащих в ее основе теоретических положений исследования.

Конечно, за девятимесячный срок обучения подготовить в полном смысле слова межкультурного коммуниканта – задача невыполнимая, но сформировать у

старшеклассников основы межкультурной коммуникативной компетенции и гибкие умения, которые пригодятся им в общении с представителями иных культур, в будущей учебной и профессиональной деятельности, – не просто посильная задача, но и необходимое требование настоящего времени.

Выводы по главе II

1. Для доказательства эффективности разработанной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования был проведен педагогический эксперимент, доказавший корректность теоретических положений и построенной на их основе методики. Эксперимент по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников осуществлялся в условиях дополнительного образования в центрах иностранных языков Oxford, Fine (г. Смоленск), British School (г. Рославль) и проходил в течение четырех лет. Всего в эксперименте участвовали 56 старшеклассников экспериментальных групп, в которых использовалась методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции, и 53 старшеклассника контрольных групп, в которых формирование данной компетенции происходило обычными средствами.

2. Одной из задач исследования было выявление уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования. Данная задача была решена с использованием анкеты, позволяющей оценить уровень компетенции в совокупности таких ее компонентов, как личностные качества, знания, умения и уровень владения языком как средством общения. Согласно результатам анкетирования, общий уровень межкультурной компетенции старшеклассников до принятия мер по ее формированию составил 40%, что соответствует низкому уровню сформированности межкультурной коммуникативной компетенции и является недостаточным в современном информационном мире.

3. Нами была разработана модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, отражающая общую модель формирования и объединяющая в себе организационные формы, реализуемые методами и средствами обучения в процессе выполнения системы задач и упражнений, представляющих собой конкретное содержание образования,

воплощенное в языковом и текстовом материале, темах и ситуациях, изучаемых в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. Модель методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников включает в себя организационные формы обучения, являющиеся основой процесса формирования данной компетенции. Основной формой организации обучения является работа в мини-группах (2-4) и группах (4-8человек), позволяющая сделать обучение максимально интерактивным, интенсивным и комфортным и использовать как преимущества индивидуальной, так и групповой формы обучения. Организационные формы получают конкретное воплощение в средствах обучения. Использование данных средств происходит не стихийно, а с применением соответствующих методов обучения, являющихся направлениями и алгоритмами формирования компетенции. Методы позволяют разграничить использование соответствующих заданий и упражнений, которые предназначены для формирования конкретного содержания межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников, исходя из которого и осуществляется их выбор. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции основано на использовании следующих методов обучения: ситуативное моделирование, метод телекоммуникационных проектов, ролевая игра, метод ситуационного анализа, метод лингводидактического тестирования. Одним из средств моделирования межкультурной коммуникации являлось использование аудио- и видеоматериалов. Аудио- и видеозаписи, воссоздавая реальные ситуации общения, служат содержательной опорой для речи на иностранном языке.

4. В целях определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников после применения методики ее формирования была использована та же самая анкета, что и при выявлении начального уровня. Общий анализ полученных результатов показывает, что даже при использовании специальной методики, уровень владения компетенцией не достигает 100%. Данный факт подтверждает, что компетенция является не конкретным результатом, но динамично протекающим процессом, и даже

достижение стопроцентного результата не говорит о том, что личность достигла абсолютного показателя и далее развиваться в данной сфере не может.

Разработанная модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при обучении иностранному языку в условиях дополнительного образования показала свою эффективность в решении проблемы исследования. В результате использования модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников экспериментальных групп произошло возрастание уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией на 39,5%. Такой рост уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией почти в три раза превышает уровень роста у контрольных групп (15%), что свидетельствует об эффективности разработанной модели. Это говорит о том, что при целенаправленном применении разработанной модели показатели компетенции выходят на высокий уровень. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили обоснованность теории и эффективность модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Достоверность различий полученных результатов в экспериментальных и контрольных группах указывает на эффективность разработанной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования и позволяет говорить о решении соответствующей задачи исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного теоретического исследования проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции и опытно-экспериментальной работы по ее формированию подтвердили все положения гипотезы и позволяют заключить следующее.

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта в рамках исследуемого процесса позволили прийти к выводу, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников является одной из целей современного образования. Именно система образования должна способствовать снятию напряженности в современном полиэтническом мире и способствовать постепенному переходу от прежних этноцентрических взглядов к новым этнорелятивистским, более соответствующим реалиям глобализирующегося мира. Формирование исследуемой компетенции принципиально основано на современных тенденциях гуманизации образования, в соответствии с которыми обучающийся становится полноправным участником учебного процесса.

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы является перспективным направлением, имеющим большой личностно-развивающий потенциал, позволяющий сформировать у учащегося способность и готовность к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности с представителями иных лингвосоциумов.

Целью настоящего исследования была разработка, теоретическое обоснование и проверка модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования. Формулировка цели определила ряд задач, обусловливающих ее достижение. В соответствии с первой задачей были определены сущность и структура межкультурной коммуникативной компетенции. Межкультурная коммуникативная компетенция старшеклассников была определена как совокупность межкультурных знаний и умений применять их на практике,

наличие качеств личности, необходимых для реализации данных знаний и умений, предполагающих владение иностранным языком как средством общения, необходимого для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями иноязычных культур. Структура межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников представляет собой систему взаимосвязанных когнитивного, операционального и личностного компонентов.

В соответствии со второй задачей исследования было раскрыто значение изучения иностранного языка в дополнительном образовании как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. В ходе исследования установлено, что условия современного формального образования в школе не предоставляют возможности формирования соответствующего уровня рассматриваемой компетенции. Именно этим обусловлен выбор дополнительного образования как средства формирования данной компетенции. В отличие от строго детерминированного образовательным стандартом формального образования неформальное позволяет варьировать организационные условия, методы, средства и содержание обучения в соответствии с поставленной целью. Кроме того, система дополнительного образования свободна от такого недостатка, как ориентация процесса обучения на формальный результат. Такая ситуация приводит к акцентированию процесса и результатов обучения на содержательном компоненте, что в условиях, когда ставится задача обучения способности самостоятельно ориентироваться в определенных конкретных жизненных ситуациях, представляется более предпочтительным, нежели обучение в формальной системе.

Неформальное обучение позволяет переориентировать изучение иностранного языка с цели на средства. Это означает, что в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции изучение языка становится не целью, но средством. Учитывая тот факт, что изучение иностранного языка обычно представляет значительные сложности, такое решение может оказаться более эффективным, чем стандартные, общепринятые подходы.

В соответствии с третьей задачей мы разработали методику выявления уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

Разработанная методика определения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции позволяет:

- адекватно оценить общий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников;

- определить уровень межкультурной коммуникативной компетенции по каждому из ее компонентов;

- выявить трудности, возникающие при межкультурном общении;

- определить основные источники получения информации о культуре изучаемого языка;

- учесть интересы и склонности школьника.

В соответствии с четвертой задачей была разработана и апробирована модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования.

Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников включает в себя следующие составляющие: цель, потребностно-мотивационный компонент, совокупность задач, научно-педагогических принципов и подходов, содержательный компонент, организационно-деятельностный компонент, включающий систему методов, форм и средств обучения, эмоционально-волевой компонент, контрольно-оценочный и результативный компоненты − и реализуется в условиях дополнительного образования. Данные компоненты проверяются и корректируются в процессе формирования компетенции за счет использования специальных контрольно-оценочных средств. Тем самым происходит реализация обратной связи, когда контроль осуществляется вплоть до достижения результата, представляющего собой соответствующий уровень межкультурной

коммуникативной компетенции старшеклассников, определяемый ее структурой и содержанием.

Разработанная модель носит синтетический характер: сочетая в себе различные элементы, она направлена на формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников. Фактически каждый элемент методики нацелен на решение основной цели исследования, работает как средство достижения основных и промежуточных задач исследования. Такое построение модели находится в точном соответствии с системным подходом, когда методика представляет собой целостную систему, функциональным свойством которой является способность формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников.

Таким образом, разработанная и представленная в работе модель отражает специфику, особенности, структуру и содержание, характерные для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы доказали эффективность разработанной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Результаты экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе изучения иностранного языка в условиях дополнительного образования свидетельствуют об эффективности разработанной модели и целесообразности ее применения. После использования методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у старшеклассников экспериментальных групп произошло возрастание уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией на 39,5%. Такой рост уровня владения межкультурной коммуникативной компетенцией почти в три раза превышает уровень роста у контрольных групп (15%).

Результаты формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников наглядно показывают, что сама эта компетенция является не

фиксированным показателем, но динамическим процессом, изменение которого возможно вообще в течение всей жизни людей.

В целом ход исследования и его результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют прийти к важным практическим результатам и теоретическим выводам, способствующим повышению эффективности межкультурной подготовки старшеклассников.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обозначенная во введении цель работы является достигнутой, задачи решенными, а гипотеза доказанной.

Так как формирование межкультурной коммуникативной компетенции происходило в основном средствами английского языка и с опорой на культурные традиции англоговорящих стран, перспективным направлением дальнейших исследований нам видится изучение разработанной методики в условиях широкого разнообразия современных социокультурных и языковых традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI в. / Р.Ф. Абдеев. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1994. – 334 с.

2. Акулич, М.М. Образование в условиях глобализации / М.М. Акулич // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. − №5. – С.50.

3. Андреева, И.В. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / И.В. Андреева, Л.А. Балобанова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011. – 96 с.

4. Анненкова, А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе / А.В. Анненкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. − 2009. − №102. − С.121-125.

5. Анненкова, А.В. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе учебного перевода иноязычных текстов: языковой вуз, англ.яз.: дис. …канд.пед.наук.: 13.00.01/ А.В. Анненкова. − Иркутск, 2010. − 232 с.

6. Антипова, В.Б. Информационная компетентность как важная составляющая профессиональной культуры педагога / В.Б. Антипова, Т.В. Гусева // Постдипломное образование: Проблемы, опыт и перспективы: материалы IV международной науч.-практ. конференции кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербург, 13-14 апреля 2004 г. – СПб.: СПбГАППО, 2004. – С. 67–70.

7. Артемьева, О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: монография / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Издательство ТГТУ, 2005. – 160 с.

8. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.

9. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.28-32.

10. Берталанфи, Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. — М.: Наука, 1973 – С.20-37.

11. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. − М., 1989 . − 192 с.

12. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры/ В.С. Библер. - М.: Прогресс, 1991. - 176 с.

13. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. − М.: Русский язык, 1997. − 288 с.

14. Блажевич, В.В. Влияние глобализации на развитие языковой компетенции молодежи российского Дальнего Востока: дис. …канд. соц. наук: 22.00.04 / В.В. Блажевич. − Хабаровск, 2010. – 164 с.

15. Богатырева, М.А. Моделирование информационного фона деловой межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка/ М.А. Богатырева // Инновации в образовании. – 2009. − №5. – С. 67- 75.

16. Богдан, Н.А. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку в средней школе/ Н.А. Богдан // Иностранные языки в школе. – 2011. − №5. – С. 30-35.

17. Божович, Л.И. Избранные педагогические труды / Л.И. Божович [и др.]; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212с.

18. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. Т.7; отв. ред. С.А. Кравец. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2007. − С.245.

19. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. Т.14; отв. ред. С.А. Кравец. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2009. − 658 с.

20. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

21. Будник, А. С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами/ А.С. Будник // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. − 2012. −№150. − С.232-235.

22. Буйлова, Л.Н. Как устроено дополнительное образование детей / Л.Н. Буйлова// Практика административной работы в школе. – 2011. − №7. – С. 58-63.

23. Брылева, В. И. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета: дис. … канд. пед наук: 13.00.02 /В.И. Брылева. − Волгоград, 2007. − 229 с.

24. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих практик и сапиентемы /Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 2005. – 1040 с.

25. Вершинина, И.А. Образование и глобализация: социологический анализ / И.А. Вершинина, В.Г. Павлова // Вестник Московского университета. Сер.18. Социология и политология. – 2011. − №3. – С. 172- 188.

26. Волкова, Е.В. Клубные объединения как среда формирования межкультурной компетенции старшеклассников/ Е.В. Волкова // Иностранные языки в школе. – 2011. − №6. – С. 69-71.

27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология/Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.—432 с.

28. Выготский, Л.С. Психология развития человека /Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

29. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. − 2004. − №1. − С. 3-8.

30. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе . – 2008. – № 5. – С.2-8.

31. Гальскова, Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность/ Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2012. − № 1. – С. 3-11.

32. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. − М.: Академия, 2006.− 336 с.

33. Григорьева, Е.А. Повышение профессиональной компетентности менеджеров образования [Электронный ресурс] / Е.А. Григорьева. URL: http://www.pippkro.primorye.ru/index.php?id=84 (Дата обращения: 27.05.2014).

34. Грифонова, С.А. Формирование социокультурной компетенции учащихся гимназии через реализацию межкультурных коммуникативных проектов / С.А. Грифонова // Иностранные языки в школе. − 2008. − №1. − С.106-108.

35. Гришаева, А.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации /А.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. − М.: Академия, 2006. – 336 с.

36. 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.

37. Громова, Л. А. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: учебно-методическое пособие / Л.А. Громова; под ред. В.Г.Зарубина, Л.А.Громовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 511 с.

38. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов/ Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. − М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. −352 с.

39. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации/ Д.Б. Гудков. − М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 288 с.

40. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 127 с.

41. Гуревич, А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза: дис. … канд.пед.наук.: 13.00.08. − Краснодар, 2011. − 197 с.

42. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов.− М.: ИНТОР, 1996. − 544 с.

43. Даутова, О.Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 29. – СПб.: Б. С. К., 2003. – С. 304-309.

44. Днепров, Э.Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования/ Э.Д. Днепров. − М., 2006. − Т.1. −533 с.

45. Днепров, Э.Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. – М, 2006. – Т.2. – 520 с.

46. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России/ Э.Д. Днепров. – М.: Наука. −1998. – 464 с.

47. Добреньков, В.И. Россия в глобализирующемся мире: [Электронный ресурс]: URL: http/lib.socio.msu.ru/l/library?e=d-000---001-ucheb---00-0-0-0prompt-10 (Дата обращения: 27.05.2014).

48. Долматов, А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики / А.В. Долматов, воен. ун-т связи. – СПб.: ВУС, 1998. – 196 с.

49. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование: содержание и перспективы развития /Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева// Педагогика. – 1995. − №5. – С. 39-44.

50. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам/ Г.В. Елизарова. – СПб., 2005. – 352 с.

51. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. … д-ра. пед. наук/ Г.В. Елизарова. − СПб., 2001. − 38 с.

52. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. …д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371с.

53. Ершова, О.А. Профессиональная компетентность менеджера [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/Pedagog/139.html (Дата обращения: 27.05.2014).

54. Жильцова, О.А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников / О.А. Жильцова. — М.: Акрополь, 2011. — 256 с.

55. Заир-Бек, Е. С. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / Е.С. Заир-Бек [и др.] – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 158 с.

56. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (Дата обращения 29.05.2013).

57. Закон «Об Образовании» 1992 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6658/ (Дата обращения: 26.05.2014).

58. Звягинский, В.И. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ В.И. Звягинский [и др.] – М.: Академия, 2008. – С. 258.

59. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

60. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

61. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: материалы ко второму заседанию методологического семинара / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

62. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 127 с.

63. Золотарева, А. Дополнительное образование: «двери и форточки» ФГОС/ А. Золотарева // Директор школы. – 2011. − №8. – С. 82- 86.

64. Казакова, О. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов (на примере иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Казакова. − Нижний Новгород, 2007. − 165 с.

65. Кельман, Т.Г. Роль факультативных и элективных курсов в формировании межкультурной компетенции / Т.Г. Кельман // Иностранные языки в школе. – 2010. – №6. – С. 22-28.

66. Киракозов, Ю.В. Принципы и концепция развития системы дополнительного образования /Ю.В. Киракозов, Т.В. Лаврушина // Управление современной школой. Завуч. – 2011. – №1. – С.32-39.

67. Ковалева, Т.М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чем различие / Т.М. Ковалева // Педагогика развития: Ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практич. конф. − Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003. − С.66-67.

68. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике /Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Март, 2005. – С.133; 174.

69. Колесникова, И.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2003. – 237 с.

70. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г [Электронный ресурс]. URL: http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf (Дата обращения: 24.09.2012).

71. Концепция модернизации дополнительного образования на период до 2010 года //Российское образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru (Дата обращения 21.04.2013).

72. Концепция развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г. Одобрена Правительством РФ от 11 ноября 2008 г.

73. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы. [Электронный ресурс]: http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html (Дата обращения: 5.12.2012).

74. Коротких, Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов.: дис ….. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.Ю. Коротких. − Ижевск, 2010. − 277 с.

75. Кочергина, Г.Д. Взаимодействие основного и дополнительного образования – важный фактор совершенствования системы воспитания учащихся/ Г.Д. Кочергина. – 2003. − №1. – С. 61- 64.

76. Круглова, Л.Ю. Развитие отечественной системы дополнительного образования/ Л.Ю. Круглова // Педагогика. – 2006. − № 8. – С. 83-90.

77. Круглова, Н.Б. Формирование коммуникативных компетенций у взрослых, обучающихся иностранному языку в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис….канд. пед. наук / Н.Б. Круглова. − М., 2012. – 24 с.

78. Куликова, Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур / Л.В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.

79. Куприна, Т.В. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов-менеджеров при изучении иностранного языка.: дис….канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Куприна.− Екатеринбург, 2006.− 220 с.

80. Куприянов, Б.В. Как сохранить учреждения дополнительного образования детей / Б.В. Куприянов // Воспитание школьников. – 2011. − №2. – С.3-12.

81. Куракина, О.Н. Интеркультурный диалог как средство духовного взаимообогащения культур/ О.Н. Куракина// Педагогическое образование и наука. – 2010. − №5. – С. 37-40.

82. Ларина, Т.В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация/ Т.В. Ларина. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360 с.

83. Ларина, Т.В. Культура как стилеобразующий фактор / Т.В. Ларина // Межкультурная коммуникация и перевод: материалы межвузовской научной конференции. − М.: МОСУ, 2005. − С.47-53.

84. Левицкая, И.А. Формирование социокультурной компетенции студентов / И.А. Левицкая // Педагогическое образование и наука. – 2011. − №1. – С.34-38.

85. Леонтович, О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О.А. Леонтович. — Волгоград: Перемена, 2003. — 399 с.

86. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.

87. Майол, Э. Эти странные англичане: пер. с англ. И. Тогоевой/ Э. Майол, Д. Милстед. − М.: Эгмонт Россия, 1999. – 71 с.

88. Мариносян, Х.Э. Задачи национальной системы образования в глобализирующемся мире // Альма-матер. – 2011. − №1. – С. 18- 26.

89. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

90. Медведев, С.А. Болонский процесс, Россия и глобализация/ С.А. Медведев // Высшее образование в России. − 2006. − №3. −С. 35.

91. Медынский, Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – М.: Наука, 1918. – 322 с.

92. Медынский, Е.Н. Методы внешкольной просветительской работы/ Е.Н. Медынский. – П., 1915. – 110 с.

93. Медынский, Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т./ Е.Н. Медынский. – М., 1923-1925. – Т.1. – 138 с.

94. Методики изучения мотивационной сферы учащихся/ Смоленский областной институт усовершенствования учителей; сост. А.П. Тимин. – Смоленск: СОИУУ, 1998. – 75 с.

95. Мещерская, Ю.В. Формирование межкультурной компетенции у старшеклассников.: автореф. дис. ...канд. пед. наук/ Ю.В. Мещерская.− М., 2012. – 27 с.

96. Милосердова, Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации/ Е.Н. Милосердова // Иностранные языки в школе. – 2004. − №3. – С.80-84.

97. Миролюбов, А.А. Социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам/ А.А. Миролюбов // Мир образования – образование в мире. – 2005. − №2. – С. 59-66.

98. Муратов, А.Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций: дисс. … канд. пед. наук 13.00.01 / А.Ю. Муратов. − Барнаул, 2005. − С. 54.

99. Мясников, В. Глобализация и образование / В. Мясников // Учитель. – 2008. − №6. – С.19-22.

100. Неманов, И.Н. Промышленная революция в Великобритании и утопический коммунизм Роберта Оуэна/ И.Н. Неманов.− Смоленск, 1987. – 90 с.

101. Николаева, Л.В. Педагогическая культура и толерантность/ Л.В. Николаева // Педагогическое образование и наука. – 2008. − №2. – С.88-92.

102. Ощепкова, В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии /В.В. Ощепкова. – М.; СПб.: ТПГЛОССА/КАРО, 2004. – 336с.

103. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. – М., 1965. – Т.2. – 912 с.

104. Петренко, М.А. Генезис диалогического подхода в науке и образовании/ М.А. Петренко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. - № 12 (81). – С. 242-251.

105. Петровская, Л.А. Компетентность в общении/ Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. −145 с.

106. Пидкасистый, П.И. Педагогика/ П.И. Пидкасистый. − М: ЮРАЙТ-ИЗДАТ, 2011 г. – 502 с.

107. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … д-ра пед. наук / И.Л. Плужник. − Тюмень, 2003.− 44 с.

108. Полат, Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат [и др.] − М.: ВЛАДОС, 1998. −190 с.

109. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике/ В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

110. Поппер, К. Р. Открытое общество и его враги: в 2 т.; пер. с англ. / К.Р. Поппер. − М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 350 с.

111. Починок, Т.В. Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции/ Т.В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2001. − №7. – С. 18-24.

112. Разуваева, Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ/ Т.А. Разуваева //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. − 2010. −Т. 16. − № 1. − С. 266-269.

113. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-центр, 2002.– 394 с.

114. Рекчинская, Е.А. Педагогическая модель и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности школьников к межкультурной коммуникации / Е.А. Рекчинская // Иностранные языки в школе. 2010. − №5. − С.26-32.

115. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К.Р. Роджерс. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.

116. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М: Большая Российская энциклопедия. – 1993. – Т.1.− 608 с.

117. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. научн. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 – 3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

118. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие/ Ю. Рот. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 223с.

119. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации/ А.П. Садохин. – М.: Высшая школа. − 2005. − 310 с.

120. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис. …д-ра. культурологич. наук: 24:00:01/ А.П. Садохин. – М., 2009. – 342 с.

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

122. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. − № 3. – С. 17-24.

123. Семенов, Г.С. О проблемах модернизации системы дополнительного образования детей / Г.С. Семенов // Воспитание школьников. – 2011. − №2. – С.13-15.

124. Семенова, Ю.Л. Подготовка к международным экзаменам как средство формирования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся / Ю.Л. Семенова // Высшее образование сегодня. – 2011. − №9. – С. 27-30.

125. Сентюрин, Ю. П. Дополнительное образование детей – достижения и проблемы / Ю.П. Сентюрин // Образование: власть и общество. − 2011. −№6. −С.12-17.

126. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: Поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – М., 1998. – 265 с.

127. Симонова, Т. Р. Формирование доверительных отношений педагога и младших школьников в учреждении дополнительного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Т.Р. Симонова. − Смоленск, 2012. − 25 с.

128. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики/ М.Н. Скаткин. − М.: Просвещение. – 1982. – 312с.

129. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. − 4-е изд. / В.А. Сластенин. − М.: Школьная Пресса, 2002. − 512 с.

130. Сметанина, О.М. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика / О.М. Симонова // Иностранные языки в школе. – 2010. − №5. – С. 21-26.

131. Соловьева, И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия): дисс. ...к.п.н.: 13.00.01/ И.С. Соловьева. − Якутск, 2007. − 185с.

132. Спиридонова, А.В. Обучение детей раннего возраста в процессе дополнительного образования: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01/ А.В. Спиридонова. − Челябинск, 2010. – 210 с.

133. Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработчиков программ для модернизации общего образования. − М.: Мир Книги, 2001.

134. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

135. Тырхеева, Н.С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах: на материале французского языка: дис…. к.п.н.: 13.00.01 / Н.С. Тырхеева. − СПб., 2005. – 258 с.

136. Устич, Л.М. Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе образования взрослых: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.М. Устич. − Калининград: Балт. гос. акад. рыбопромыслового флота, 2004. – 25 с.

137. Урсул, А.Д. На пути к глобальному образованию / А.Д. Урсул // Открытое образование. – 2010. − №1. – С.68-78.

138. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.минобрнауки.рф/документы/2365 (Дата обращения 24.09.2012).

139. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития/ Д.И. Фельдщтейн // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №2. – С.12–18.

140. Фокс, К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения/ К.Фокс; пер. с англ. И. Новоселецкая. – М.: Рипол Классик, 2008. – 512 с.

141. Фол, С. Эти странные американцы; пер. с англ. А. Глебовской / С.Фол. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.

142. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск, 1992. – 120 с.

143. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Известия Российской Академии образования. – 2000. − №1. – С.11.

144. Халеева, И.И. Основы теории обучения речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа. – 1989. – 238 с.

145. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования/ А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. − №2. – С.58-64.

146. Шеина, И.М. Личная идентичность в межкультурной коммуникации / И.М. Шеина // Педагогическое образование и наука. – 2008. − №7. – С.27- 32.

147. Шеина, И.М. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как фактор развития академической мобильности / И.М. Шеина // Педагогическое образование и наука. – 2009. − №9. – С. 44- 48.

148. Шишканова, В.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.В. Шишканова // Иностранные языки в школе. – 2012. − №2. – С.80-85.

149. Штомпка, П. Социология социальных изменений/ П.Штомпка; под ред. В.А. Ядова; пер. с польск. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 414 с.

150. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — Педагогика, 1976. — 304 с.

151. Эрштейн, Л. Б. Формирование информационно-коммуникационной компьютерной компетентности на основе тьюторинга в процессе обучения

студентов по направлению "менеджмент": дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Б. Эрштейн. − СПб, 2009. − 210 с.

152. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175с.

153. Яковлева, Т.И. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / Т.И. Яковлева // English. – 2010. − №3. – С. 4-5.

154. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. − СПб: Полиус. − 1998. − 612 с.

155. Adolf Diesterwegs Ausgewaehlte Schriften, herausgegeben von Eduard Langenberg, zweite durchgesehene Auflage, Frankfurt a. M., 1890, 2 Band. S. 53-54.

156. Althen G. American Ways: a Guide for Foreigners in the United States. – the USA: Intercultural Press, 2003. – 295 p.

157. Bennett, Milton J. "Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity" in R. Michael Paige, ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

158. Bührig Kristin, Thije Jan D. Beyond Misunderstanding:Linguistic analyses of intercultural communication. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company., 2006. – 351 p.

159. Byram, M. Teaching and Assessing intercultural communicative competence. - Clevedon: Multilingual matters LTD., 1997. – 121 p.

160. Byram, M., Fleming M. (eds.) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. – NY: Cambridge University Press, 1998. – 310 p.

161. Byram, M. Assessing intercultural Competence in Language Teaching// Sprogforum.2000.№18 (6).P.8 - 13. [Electronic resource]. URL:http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html (Date of reference 24.09.2012).

162. Datesman, M.K. American Ways: an Introduction to American Culture. – 3d ed. – Pearson, 2005. – 296 p.

163. Dave, R.H. Foundations of Lifelong Education. – In: Foundations of Lifelong Education. – Hamburg, 1976. P.134.

164. Dörney, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. – New York: Cambridge University Press, 2001. – 155 p.

165. O'Driscoll, J. Britain for Learners of English. – NY: OUP, 2009. – 224p.

166. O'Driscoll, J. Britain. The Country and its People: the introduction for Learners of English. – the USA: OUP, 2003. – 224 p.

167. Ember, M. Countries and their Cultures (4 Volume set). − the USA: Macmillan Reference, 2001. – 2300 p.

168. Faure, E. Learning to be: the World of Education Today and Tomorrow. – Paris: UNESCO, 1972. 314 p.

169. Fantini, Alvino and Tirmizi, Aqeel, "Exploring and Assessing Intercultural Competence" (2006). World Learning Publications. Paper 1. [Electronic resource]. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (Date of reference 24.09.2013).

170. Fox, K. Watching the English: the Hidden Rules of English Behaviour. – Hodder and Stoughton, 2008. – 157 p.

171. Gardner, R. C. Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. - London: Edward Arnold, 1985. – 208 p.

172. Hall, E.T. 1959: The Silent Language. Garden City. – NY, 1973.

173. Holliday, A., Hyde M., Kullman J. Intercultural Communication: an Advanced Recourse Book. – NY, 2004. – 233 p.

174. Hofstede, G.J., Pedersen P.B., Hofstede G. Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures. – the USA, 2002. – 234 p.

175. Huber-Kriegler, M.// Mirrors and Windows: an Intercultural Communication Coursebook. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2003. – 107 p.

176. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC)//Secondary Education for Europe Strasburg, 1997г., p. 11.

177. Jackson, J. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. – NY, 2012. – 605 p.

178. Knapp, K. /Annelie Knapp-Potthoff: Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1 (1990). S.62 – 93.

179. Kramsch, C. Language and Culture. Oxford University Press. 1993. 134 p.

180. Levine, D.R Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language. – the USA, 1982. – 224 p.

181. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Limited. - Third Edition with New Words supplement 2001. – 1668 p.

182. McLuhan, Marshal. Understanding Media (Ginko Press, 1964, 2003) P.6.

183. Margaret, C. McLaren Interpreting Cultural Differences: the challenge of intercultural communication. – UK, 1998. – 223 p.

184. Martin, J.N., Nakayama T.K. Intercultural Communication in Contexts. – 5th.ed., NY, 2010. – 558 p.

185. Myron, Lustig W. Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures. – 6th ed. – Boston: Pearson Education, 2010. – 388 p.

186. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th edition. – Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

187. Pavlovskaya, A. Culture Shock! Russia. NY: Marshal Cavendish Editions. – 2011. – 337 p.

188. Redaelli, A., Invernizzi, D. Eyewitness Culture in a Changing World: a Clil-oriented Approach. – Italy: Pearson, 2011. – 160 p.

189. Rojek, Chris Bryt Myth: Who do the British think they are. – UK, 2007. – 215p.

190. Samovar Larry A. Intercultural Communication: a reader. – 13th. edition. – USA, Boston, 2010. – 518 p.

191. Sensitivity" in R. Michael Paige, ed. Education for the Intercultural Experience.

192. Stier, J. Intercultural competencies as a means to manage intercultural interactions in social work. Journal of Intercultural Communication, 2004, p.1-17.

193. Stringer, D., Cassiday P. 52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication. - Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009. – 240 p.

194. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 261 p. [Electronic resource]:. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (Date of reference 24.09.2013).

195. Tomalin, B., Stempleski, S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕСТ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Просим Вас принять участие в исследовании уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции школьников. Ваши ответы помогут улучшить качество образования в нашей школе и создать программы по повышению Вашей межкультурной компетенции. Анкетирование является добровольным и анонимным.

Часть 1. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

Просим Вас оценить свои личностные качества по пятибалльной шкале в зависимости от степени выраженности у Вас этих качеств.

1. Общительный	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
2. Гибкий	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
3. Терпеливый	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
4. Уважительно отношусь к традициям своей и чужих культур	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
5. Осознаю многообразие культур в современном мире	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
6. Не спешу высказывать свое мнение по поводу спорных ситуаций	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
7. Легко адаптируюсь в новых ситуациях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
8. Любознательный	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
9. Открыт к познанию нового	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
10.Мотивирован к изучению нового	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
11. Уверен в себе, в своих силах	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
12. Умею поставить себя на место другого человека	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
13. Имею четкое представление о себе и своих возможностях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
14. Способен правильно воспринять затруднительные ситуации в общении	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
15. Имею уравновешенный характер	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
16.Перечислите другие качества, помогающие Вам осуществлять общение с представителями других культур и оцените их. _____ _____ _____	 1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□ 1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□ 1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Часть 2. ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ОБЩЕНИЯ

Отметьте высказывание, наиболее точно описывающее Ваш уровень владения языком.

1. Совершенно ничего не умею	□
2. Не могу изъясняться на изучаемом языке	□
3. Могу изъясняться с ограниченным словарным запасом	□
4. Могу изъясняться заученными фразами	□
5. Могу изъясняться на бытовом уровне, соблюдая минимальные требования вежливого общения	□
6. Могу изъясняться в бытовых и некоторых простых ситуациях повседневного общения	□
7. Могу изъясняться в бытовых и простых ситуациях повседневного общения	□
8. Могу изъясняться в большинстве ситуаций повседневного общения	□
9. Могу свободно общаться, обсуждать интересующие темы с иностранцем	□
10. Могу разговаривать, соблюдая основные грамматические и словарные нормы, необходимые для официального и неофициального общения	□
11. Могу разговаривать, соблюдая основные грамматические и словарные нормы, необходимые для обсуждения любых тем	□
12. Свободно общаюсь на английском языке	□
13. Общаюсь на уровне, сопоставимом с уровнем владения носителя языка	□
14. Общаюсь на уровне, сопоставимом с уровнем владения хорошо образованного носителя языка.	□
15. Свой вариант_____	□

Часть 3. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ

Просим Вас оценить высказывания по пятибалльной шкале в зависимости от степени Вашего согласия/несогласия или выраженности у Вас указанных качеств.

Знания, необходимые для межкультурного общения:

1. Я знаю необходимые нормы поведения и запреты страны изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
2. Я могу соотнести основные аспекты культуры и языка России и страны изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
3. Я знаю и могу сопоставить нормы поведения в моей стране и стране изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
4. Я могу сопоставить исторические и социально-политические факты моей и изучаемой культур	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
5. Я знаю нормы поведения, свойственные представителям изучаемого языка в сфере общения	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
6. Я знаю главные ценности народа изучаемой культуры и могу соотнести их с ценностями русских людей	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Личностные качества:

1. Я имею желание пообщаться с представителями страны изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
2. Я имею желание изучать язык, культуру новой страны	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
3. Я стремлюсь больше употреблять английский язык, вести себя соответственно нормам посещаемой страны	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
4. Я держу свои негативные эмоции под контролем, находясь чужой среде	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
5. Я осознаю и принимаю необходимые нормы поведения в зависимости от ситуации общения (дома, в аэропорту, в магазине)	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
6. Я не скрываю интерес к новым культурным аспектам (история, традиции, ценности)	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
7. Я пытаюсь понять различия в поведении, ценностях и образе жизни своей страны и страны изучаемого языка.	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
8. Я пытаюсь адаптировать свое поведение для успешного общения с представителями другой страны	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
9. Я анализирую свое поведение и общение с представителями чужой культуры	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
10. Я способен(на) поставить себя на место другого человека – представителя изучаемой культуры	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Умения межкультурного общения:

1. Я демонстрирую гибкость в общении с представителями чужой культуры	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
2. Я выбираю соответственный тип одежды, поведения и т.д., чтобы не оскорбить представителей посещаемых стран	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
3. Я могу сопоставить свою культуру и культуру страны изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
4. Я заблаговременно начинаю изучать язык посещаемого иностранного государства	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
5. Я веду себя в соответствии с конкретной ситуацией.	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
6. Перед посещением чужой страны я стараюсь узнать о ней как можно больше чтобы сделать мое пребывание наиболее комфортным	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
7. Во время пребывания в иностранном государстве я могу применить свои знания о местных культуре и традициях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
8. Я помогу разрешить межкультурные конфликты и недопонимание, если такие возникнут	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
9. Я коммуникабелен и быстро адаптируюсь в новых условиях	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Часть 4.
Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы. При необходимости оставьте комментарии.

1. У Вас есть опыт посещения других стран? _____
Если «да», то какие трудности Вы испытывали при посещении других стран?
_____

2. Вы когда-либо общались с представителями других культур? _____
Если «да», то укажите, посредством чего Вы общались:
- личная встреча;
- Интернет (скайп, электронная почта, чаты);
- телефон;
- другое _____

3. У вас есть друзья из других стран? _____
Если «да», то укажите, посредством чего Вы общаетесь _____
Как часто вы общаетесь:
- каждый день;
- 1-2 раза в неделю;
- раз в месяц;
- реже, чем 1 раз в месяц.

4. Какие трудности у Вас возникают при общении с иностранцами и как Вы их преодолеваете? _____

5. Вам интересно узнать о традициях, культуре страны изучаемого языка?_____
Откуда Вы узнаете о новостях, культурных событиях, истории страны изучаемого языка:
- Интернет;
- телевидение;
- книги, газеты, журналы;
- на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе;
- на дополнительных занятиях по английскому языку;
- другое _____?

6. Укажите время, в течение которого Вы изучаете иностранный язык:
- в школе _____
- дополнительно _____

7. Укажите Ваш пол М/Ж и возраст _____.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета для исследования мотивов изучения иностранного языка старшеклассниками в условиях дополнительного образования

Просим Вас принять участие в исследовании мотивов изучения иностранного языка в условиях дополнительного образования.

Вам будут предложены вопросы и варианты ответа, которые необходимо оценить по пятибалльной шкале по степени значимости для Вас: верно – 5, скорее верно – 4, относительно верно, сомневаюсь – 3, скорее неверно – 2, неверно – 1. Вопросник составлен от первого лица, и Вам следует отмечать те утверждения, которые согласуются с Вашим мнением, верно описывают Ваши мотивы.

Познание нового доставляет радость	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Просто нравится учиться	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу больше знать о культуре и традициях страны, носителях изучаемого языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Знание иностранного языка пригодится для будущей профессии	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу в будущем стать хорошим специалистом	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
В дальнейшем хочу заняться научной работой по специальности, связанной с иностранными языками	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу успешно сдать экзамены	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу улучшить школьные оценки	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Родители настаивают на моем обучении	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу быть уважаемым членом коллектива, внести вклад в общее дело	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Ходить на курсы иностранного языка сейчас престижно и модно	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Хочу поступить в престижный вуз	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

Хочу получить престижную работу	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Знание иностранного языка будет полезно в путешествии	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Знание иностранного языка необходимо для общения с представителями других культур	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно (компьютер, Интернет, зарубежные песни, фильмы и др.)	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□
Личность и профессиональные качества педагога увлекли занятиями иностранного языка	1.□ 2.□ 3.□ 4.□ 5.□

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Recommended Literature (Рекомендованная литература)

1. Redaelli A., Invernizzi D. Eyewitness Culture in a Changing World: a Clil-oriented Approach. – Italy: Pearson, 2011. – 160 p.
2. Ember M. Countries and their Cultures (4 Volume set).- the USA: Macmillan Reference, 2001. – 2300 p.
3. Pavlovskaya A. Culture Shock! Russia. NY: Marshal Cavendish Editions, 2011. – 337 p.
4. Levine D.R Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language. – the USA, 1982. – 224 p.
5. O'Driscoll J. Britain for Learners of English. – NY: OUP, 2009. – 224 p.
6. O'Driscoll J. Britain. The Country and its People: the introduction for Learners of English. – the USA: OUP, 2003. – 224 p.
7. Datesman M.K. American Ways: an Introduction to American Culture. – 3d ed. – Pearson, 2005. – 296 p.
8. Fox K. Watching the English: the Hidden Rules of English Behaviour. – Hodder and Stoughton, 2008. – 157 p.
9. Ларина Т.В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
10. Фол С. Эти странные американцы; пер. с англ. А. Глебовской. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.
11. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правил поведения. Пер. с англ. И. Новоселецкая. – М.: Рипол Классик, 2008. – 512 с.
12. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане; пер. с англ. И. Тогоевой. – М.: Эгмонт Россия. – 1999. – 71с.

Texts (Текстовый материал)

1. The Seven Natural Wonders of America, p.26-27
2. Home Swap, p. 10-11.
3. Language and Culture: a Short History of Australia, p.48.
4. Who are the British, p.23.
5. English Everywhere: Canada and Wales, p.74-75
6. English Everywhere: Australia, p. 102-103
7. Students at Home and Abroad, p.66-67
8. Globalisation, p. 138-139.
9. (From Sharman E. Across Cultures. – Pearson education. – 2006. – 159 p.)

10. Culture Shock and Stages of Adjustment p.265-267
// Althen G. American Ways: a Guide for Foreigners in the United States. – the USA: Intercultural Press. – 2003. – 295p.

11. The Responsible Traveller p.48-49.

12.US and Europe: a Different Approach to University, p. 63-64.
13.The Movers, p. 74-75.
14.Storytellers, p. 80-81.
(from Redaelli A., Invernizzi D. Eyewitness Culture in a Changing World: a Clil-oriented Approach. – Italy: Pearson, 2011. – 160 p.)

11.The Mysterious Russian Soul, p.2-5.
12.The Russian Character Viewed from outside, p. 93-96.
13. The Russian Culture, p. 197-207.
14.The Russian Holidays, p.207 – 210.
(from Pavlovskaya A. Culture Shock! Russia. NY: Marshal Cavendish Editions. – 2011. – 337p.)

15.Being British p. 55-56.
16. Personal Identity: a Sense of Humour. p.56-57.
17. British People and the rest of the World. p. 113-114.
(from O'Driscoll J. Britain for Learners of English. – NY:OUP, 2009. – 224p.)

18.Britishness and Englishness, p. 11-12.
19. Conversation Codes. The Weather, p. 12-16.
20. Humour Rules. The Importance of not Being Earnest, p. 26-30.
21.Home Rules and Englishness, p.52-53.
22.Courtsey Rules, p. 57-59.
(Fox K. Watching the English: the Hidden Rules of English Behaviour. – Hodder and Stoughton. – 2008. – 157 p.)

23.Looking at Cultures p.7-8.
24.Huber-Kriegler M.// Mirrors and Windows: an Intercultural Communication Coursebook. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. – 107 p.

25. Understanding the Culture of the United States, p. 1-14.
// Datesman M.K. American Ways: an Introduction to American Culture. – 3d ed. – Pearson, 2005. – 296 p.
26.Icons of England// Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2006. – №6 (58). – P.6-9.
27. Happy Birthday, America // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2010. - № 3 (79). – P.8-9.
28.The Values Americans Live by// Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2011. - № 5-6 (87-88). – P.10-13.
29.The USA Quiz // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2011. - № 5-6 (87-88). – P.24-25.
30.American English vs British English// Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2011. - № 5-6 (87-88). – P.30-32.
31.American Symbols // Speak Out. – 2008. - №3 (67). –P. 8-9.

32. British Wedding Customs and Superstitions // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2012. - №2 (90). – P.6-7.
33. The Gugenheim Museum // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2010. - №4 (80). – P.6-7.
34. What Americans Think of the British // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2010. - № 2 (78). – P.2-3.
35. The Big UK Quiz // Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2011. - № 4 (86). – P.9-10.
36. Steve Jobs: Apple's Creative Genius// Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2011. - № 4 (86). – P.16-17.
37. A Typical American Teen// Speak Out: журнал для изучающих английский язык. – 2012. - №3 (91). – P.15
38. The Best Country // Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G. Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures. – the USA, 2002. – P. 30-31.

Video (Видеоматериал)

1. Australia – Land Down Under in 4K// http://www.youtube.com/watch?v=tJGnHB3rtMU
2. Culture Shock (2008) // http://www.youtube.com/watch?v=EkZyvDZFC8Q
3. Elizabeth. The Golden Age (2007)
4. Europe Travel Video Guide
5. Intercultural Communication Adventure with Little Pilot// http://www.youtube.com/watch?v=PSt_op3fQck
6. Intercultural Education // http://www.youtube.com/watch?v=yNq3cPS1e0s
7. London Travel Video Guide // http://www.youtube.com/watch?v=lF8byCyRJ2g
8. New York Travel Video Guide // http://www.youtube.com/watch?v=38oF7g4V__Q
9. Rick Steves London U.K.// http://englishtips.org/1150796474-rick-steves.-london-u.k.-video.html
10. This is Britain 1 // http://www.youtube.com/watch?v=yMUJKH1fFF0
11. This is Britain 2 // http://www.youtube.com/watch?v=P2WQBD6nNY4
12. The Difference between West and East (2010) // http://www.youtube.com/watch?v=FP531_EkIOY
13. Top 10 United States Landmarks // http://www.youtube.com/watch?v=2kwXjv-vUPs
14. USA – the West Travel Guide // http://www.youtube.com/watch?v=2kwXjv-vUPs
15. Window on Britain 1 (1998) // http://www.youtube.com/watch?v=zVM4edhMWRU
16. Window on Britain 2 // http://englishtips.org/1150812219-window-on-britain.html

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Примеры заданий и упражнений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников

Case Studies (анализ ситуаций межкультурного общения) - рассмотрение конкретных случаев межкультурных конфликтов, поиск способов их разрешения или аргументированный выбор предложенных способов выхода из конфликта.

Цель: проанализировать и обсудить возможные варианты решения проблемных ситуаций, приемлемых для родной и иностранных культур.

Материалы: карточки с ситуациями межкультурного общения.

Работа с текстами, содержащими проблемную (конфликтную) ситуацию включает несколько **этапов:**

1. Знакомство с конкретным случаем и понимание проблемной ситуации.
2. Поиск информации, необходимой для принятия решения.
3. Обсуждение альтернативных решений проблемы, мнений. Возможен диспут.
4. Принятие и обоснование оптимального решения.

Проанализируйте ситуацию межкультурного общения, ответьте на вопросы, предлагаемые автором этого примера. Обоснуйте свои ответы.
- С чем, по Вашему мнению, связаны различия в поведении участников в рассматриваемом случае?
- Какие ценностные установки, представления оказывают влияние, с Вашей точки зрения, на их поведение?
- Как Вы считаете, иллюстрирует ли данный пример особенности индивидуального поведения или же поведения, типичного для носителей той культуры, которую они представляют?

Accepting a Compliment

Linda, an American teacher in an adult class in the US, was speaking to Usa, one of her Thai students. She said, ‘Usa, I’m very happy with your work. Your English is really improving’.

Usa looked down and said, ‘Oh, no. I’m not a good student. My English is not very good’.

Linda really thought that Usa was making progress, and she wanted her to know it. She said to Usa, ‘But you are a good student, and you’re making exellent progress. You should be proud of your work’.

Usa responded to this remark saying, ‘ No, no. You are a very good teacher, but I’m not a good student’.

Linda didn’t know what to say, so she decided not to give Usa any more compliments.

3. Why did Usa look down when the teacher complimented her?
   a. She was ashamed of her work.

b. She was embarrassed by the teacher's compliment.
c. She was trying to show respect for the teacher.
d. She didn't like the teacher.

4. Why did Linda decide not to give Usa any more compliments?
   a. She decided that Usa really wasn't a good student.
   b. Usa's behaviour was irrespectful.
   c. Usa didn't seem pleased with the compliment.
   d. She expected Usa to say something.

(Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.)

Проанализируйте ситуацию межкультурного общения, ответьте на вопросы, предлагаемые автором этого примера. Обоснуйте свои ответы.
- С чем, по Вашему мнению, связаны различия в поведении участников в рассматриваемом случае?
- Какие ценностные установки, представления оказывают влияние, с Вашей точки зрения, на их поведение?
- Как Вы считаете, иллюстрирует ли данный пример особенности индивидуального поведения или же поведения, типичного для носителей той культуры, которую они представляют?

Addressing the Teacher

It was the first day of the English class and the teacher was introducing himself. He wrote his full name, Alan Jones, on the board and said, 'My name is Alan Jones. If you like, you can use 'Mr.' with my name. Now I'd like you to tell me your names. Let's start with you', he said, indicating a young woman in the front row.

The young woman answered, 'My name is Liliana Castro, but you can call me Lily, Teacher'.

Then the teacher said, 'OK. I'll call you Lily, but please don't call me 'Teacher'. Please, call me Alan or Mr. Jones'.

Lily looked confused, but the teacher ignored her and continued to ask the students to introduce themselves.

1. Why did Liliana call Alan Jones 'Teacher'?
   a. She didn't know his name.
   b. She was trying to show respect.
   c. She couldn't pronounce his name.
   d. She felt confused.
2. Why did Alan Jones ask Liliana to call him 'Teacher'?
   a. He didn't really like being a teacher.
   b. He wanted to be friendly.
   c. In his country, only very young pupils call the teacher 'Teacher'.
   d. He thought Liliana was being rude.

(Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.)

Проанализируйте ситуацию межкультурного общения, ответьте на вопросы, предлагаемые автором этого примера. Обоснуйте свои ответы.
- С чем, по Вашему мнению, связаны различия в поведении участников в рассматриваемом случае?
- Какие ценностные установки, представления оказывают влияние, с Вашей точки зрения, на их поведение?
- Как Вы считаете, иллюстрирует ли данный пример особенности индивидуального поведения или же поведения, типичного для носителей той культуры, которую они представляют?

Attending a Party

Martha, an American teacher in the US, had just started teaching English to a group of Japanese students. She wanted to get to know the students more informally, so she invited them to her house for a party. The students arrived together at exactly 8.00 p.m. They seemed to enjoy the party: they danced, sang and ate most of the food. At about 10.00 p.m., one of the students said to the teacher, 'I think it's time for me to leave. Thank you for the party'. Then all the other students got up to go, and all left at the same time. Martha decided she would never invite them again.

3. Why did all the students leave together?
    a. They didn't like late nights.
    b. There was no more food.
    c. They were doing what was normal for them.
    d. They had an invitation to another party.
4. Why did Martha decide never to invite these students to her house again?
    a. She felt insulted, because they all left at once.
    b. They had eaten most of the food.
    c. They stayed too late.
    d. They hadn't brought her a present.

(Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.85-88.)

Brainstorming (Мозговая атака)

Цель: выявить, описать и проанализировать нежелательные или наиболее «чувствительные» темы общения и сферы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Время: 20 минут.

Какие сферы поведения и темы общения в условиях межкультурного общения Вы считаете наиболее «чувствительными»? Приведите примеры и прокомментируйте, как в разных культурах относятся к данным темам.

Есть ли различия в поведении у представителей разных культур в данных ситуациях? Могут ли данные различия привести к непониманию и конфликтам?

Б. Томалин и С. Стемплески приводят следующий список особо «чувствительных» сфер общения. Сравните его со своим списком. Что бы Вы добавили к данному списку или убрали из него? Обоснуйте свою точку зрения (Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 1993. – P.104).

Courtsey to women	Вежливость по отношению к женщинам
Degrees of politeness	Степень вежливости
Eating habits	Принятие пищи
Greeting	Приветствия
Kissing, hand-shaking, gestures	Поцелуи, рукопожатия, жестикуляция
Leave-taking	Прощание
Loudness or quietness of the voice	Громкость голоса
Seatting arrangements in meeting/receptions	Размещение на собраниях/ приемах
Small talk	Общение
Sniffing/ coughing/ sneezing/ nose blowing etc.	Сопение, кашель, чихание, высмаркивание и т.д.
Ways of extending invitations	Приглашения
Ways of giving instructions/orders	Приказы и инструкции
Ways of indicating agreement/disagreement	Выражение согласия/ несогласия
Ways of opening/closing meetings	Открытие / завершение встреч и собраний
Ways of beckoning/ pointing	Кивание и указывание рукой
Ways of standing/sitting	Манера стоять/ сидеть

«Русские никогда не…»

Цель: выявить стереотипы в восприятии российскими старшеклассниками русских и американцев. Сравнить собственные представления с представлениями американцев о себе и о русских.

Время: 30-40 минут.

Ход выполнения:

4. Учащимся предлагается написать по 10 типичных черт русских и американцев и привести примеры окончания фраз типа «Русские никогда ….», «Американцы всегда….».
5. Проанализировав и обобщив полученные данные, выявить наиболее часто встречающиеся ответы.
6. Сравнить полученные данные с результатами исследования, проведенного О.А. Леонтович (Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.288-290).

С точки зрения русских	**С точки зрения американцев**
Американцы: дружелюбные, гостеприимные, оптимистичные, деловые, высокомерные, уверенные в собственной правоте, амбициозные, независимые, энергичные, трудолюбивые, патриотичные	**Американцы:** индивидуалисты, эгоистичные, ориентированы на материальные блага, стремятся к успеху и власти, оптимистичные, веселые, трудолюбивые, дружелюбные, образованные, поверхностные, шумные, разговорчивые
Американцы выглядят: толстыми, улыбающимися, но не искренними,	**Американцы выглядят**: разнообразными, счастливыми, богатыми, занятыми,

бодрыми, независимыми, чистоплотными, процветающими, здоровыми, глупыми, уверенными в себе, деловитыми, однообразными	собранными, улыбающимися, здоровыми, успешными, всегда куда-то спешащими
Американцы любят: кока-колу, нездоровую пищу, свою страну, попкорн, жевательную резинку, работу, хот-доги, деньги, семью, спорт, развлечения, своего президента, психоаналитиков	**Американцы любят**: деньги, власть, развлечения, успех, телевидение, одежду, сервис, удобства, машины, статус, еду, перемены
Американцы всегда: улыбаются, говорят «привет», вмешиваются в чужие дела, носят футболки, планируют свое будущее, думают только о себе, шумят, хвастаются, задают глупые вопросы, много работают, заботятся о своих правах и личном пространстве	**Американцы всегда**: улыбаются, хотят больше чем имеют, хорошо проводят свободное время, уверены в своей правоте, стараются работать производительно, тратят деньги, мыслят позитивно, разговаривают, шумят, строят планы на будущее
Американцы никогда: не обманывают, не плачут, не мечтают, не думают, не прощают, не жалуются, не тратят времени, не выполняют своих обещаний, не едят суп, не выходят из своих автомобилей, не моют посуду, не напиваются, не понимают русских	**Американцы никогда**: не сдаются, не бывают довольны тем, что имеют, не просят о помощи, не носят меховых шапок, не снижают темпа, не прекращают работать, не держат своего мнения при себе, не толкаются, не лезут без очереди
Русские: простые, открытые, доверчивые, с широкой душой, слабовольные, отзывчивые, гостеприимные, щедрые, веселые, ленивые, смекалистые, несобранные, терпеливые, умные	**Русские**: образованные, интеллектуальные, бедные, эмоциональные, страстные, религиозные, угнетенные, терпеливые, гордые, гостеприимные, трудолюбивые
Русские выглядят: добрыми, дружелюбными, умными, красивыми, веселыми, простыми, озабоченными, открытыми, ранимыми, грустными, потерянными, загадочными	**Русские выглядят**: серьезными, грустными, свирепыми, угрожающими, голодными, несчастными, крупными (даже женщины), усталыми, испуганными, бледными, замерзшими, суровыми, напряженными, подозрительными
Русские любят: пить водку, разговаривать с друзьями, петь песни, есть, отдыхать, танцевать, мечтать, делать глупости, любят гостей, философию, политику, детей, дачи, праздники, мороз	**Русские любят**: водку, жирную пищу, книги, американскую культуру, друзей, музыку, балет, искусство, культуру, войну, семью, холодную погоду
Русские всегда: спорят, действуют, не подумав, много едят, пьют, плачут, жалуются, ищут того, кто решит их проблемы, ищут глубины во всем, помогают друг другу, веселятся, страдают, всех прощают.	**Русские всегда**: носят сумки и авоськи, толкаются, хорошо выступают на Олимпийских играх, целуются в обе щеки, кричат, принимают жизнь такой, какая она есть, много работают, заботятся о своих семьях, хотят быть в центре внимания
Русские никогда: не сдаются, не предают друзей, не скрывают своих чувств, не думают о будущем, не считают деньги, не отказываются от выпивки, не надеются на себя, не умеют наслаждаться жизнью, не мстят, не будут такими, как американцы	**Русские никогда:** не веселятся, не носят обувь дома, не прекращают работать, не бывают оптимистичными, не ждут своей очереди, не строят планов на будущее, не улыбаются на улице, не совершают глупых поступков, не понимают американцев

Ситуации (ситуативное моделирование)

Приведенные ниже ситуации демонстрируют разнообразные проблемы, возникающие в процессе общения между представителями разных культур.

Цель: описать, проанализировать и обсудить возможные варианты решения проблемных ситуаций, приемлемых для родной и иностранных культур.

Вас попросили подготовить часовую лекцию. За день до мероприятия Вам сообщают, что Ваше выступление должно быть сокращено до 10 минут. Вы расстроены по этому поводу. Ваши действия?

You were asked to prepare an one-hour presentation. One day before the presentation you are informed, that your time is cut to 10 minutes. You are frustrated about it. What would you do?

Вы принимаете участие в конференции среди школьников из разных стран. Один из участников делает в Ваш адрес а) обидное замечание, б) хвалит Вас. Какова Ваша реакция?

You take part at a conference among pupils from different countries. One of the participants a) makes a comment that offends you, b) compliments you. What would be your reaction to this?

Приведем пример работы над ситуациями, требующими оценить и осознать поведение собеседника, имеющее негативную окраску с Вашей точки зрения.

6. Допустить, что Ваш собеседник не имеет к Вам негативного отношения.
7. Придумать возможные варианты объяснения его поведения.
8. Пояснить свое намерение понять поведение собеседника (I want to understand your behaviour so that we could work more effectively together).
9. Выяснить и проанализировать поведение собеседника с учетом его объяснений.
10. Проанализировать причину неправильного понимания.

1. You are standing outside the room, where some of your new foreign classmates are joking. You hear them yell a joke that you consider offensive and all of them laugh. You are offended and surprised because you didn’t expect this.
2. Your teacher always gives you a “corrective feedback”, but never praises you when you do a good job.
3. You are a new student in class and see, that your group mates go out for drinks or parties very often but you are never invited.
4. You are the only female member in an international school project team. The team leader has refused to meet with you alone. He insists, that every

time you want to talk to him, another member of the team should be present.

Вопросы после выполнения задания:

1. How did you feel about looking for an explanation of other people's behaviour?
2. What situations were the easiest/hardest to find positive explanations to?
3. What implications does this process have for your personal life/ school life?

Ролевая игра. How would you say that?

Время:

60 минут: 5 минут на объяснение задания, 25-30 минут на выполнение задания, 25-30 минут на обсуждение.

Цель:

- способствовать осознанию влияния контекста, цели общения, пола, возраста, статуса собеседника на стиль общения;
- приобретение навыка общения в различных ситуациях.

Материалы:

- карточки с различными ситуациями для участников.

Ход игры:

1. Объяснение задания, обзор речевых ситуаций (5 минут).
2. Разделение участников на команды по 3-6 человек. Каждая команда вытаскивает 3-4 речевые ситуации.
3. Запись участниками своих вариантов речевого поведения по каждой ситуации, обсуждение их в своих группах, обращение внимания на влияние контекста, целей общения, пола, возраста и статус собеседника.
4. Обсуждение полученных данных, вопросов после выполнения задания в большой группе.
5. Проигрывание ситуации участниками.

Вопросы после выполнения задания:

1. Which situations were difficult/ easy for you? What can make the same situation difficult?
2. Did you have any difference in your responses within your group? What surprised you?
3. How can gender, status or context affect the speech act?

How would you say that? (Sample Speech Acts)

1. Give a compliment about the clothes someone is wearing.
2. Give a compliment about a well-done test or paper.
3. Request time-off from a class to attend a dentist.
4. Use humor to lighten the mood after a stressful test.
5. Explain, that you are not meeting the deadline with your school project.

6. Thank your classmate/ your teacher for the help for his/her help with your project.
7. Praise your classmate for a well-run event.
8. Criticise your friend for being late to the formal event/ party.
9. Tell a family member, that you are not going to a family dinner.
10. Apologise for taking a week to respond to an e-mail from your foreign pen-friend.
11. Apologise to a friend for forgetting, that you were invited to his party and now have another commitment.
12. Give someone feedback about how their performance could be improved.
13. Tell somebody, that something they said offended you.

Adapted from Stringer D., Cassiday P. 52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009. – 240 p.

Игра «Снежинки» (“Snowflakes”)

Время: 30-40 минут.

Цель:

- показать, что мы не всегда правильно понимаем собеседника;
- помочь осознать как важно задавать вопросы для эффективной коммуникации.

Материалы: бумажные салфетки для каждого участника и учителя.

Ход игры:

1. Объяснить участникам, что их задача сделать такую же снежинку, как и у учителя.
2. Посадить участников спиной к учителю.
3. Учитель делает снежинку из салфетки, комментируя свои действия. Например:

1) fold the paper in half;
2) fold the paper in half again;
3) tear off one corner;
4) tear off another corner;
5) fold the paper again;
6) tear out a section in the middle;
7) tear out a corner;
8) fold the paper one more time;
9) tear out a corner.

4. Участники выполняют команды а) молча, не задавая вопросов учителю, б) спрашивая, уточняя команды.
5. Участники разворачивают получившиеся снежинки и сравнивают их со снежинкой учителя.

Вопросы после выполнения задания:

1. What happened during the exercise?

2. What was the most/least helpful in replicating the teacher's snowflake?
3. What are the implications of this game for cross-cultural communication?

Adapted from Stringer D., Cassiday P. 52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009. – 240 p.

Cross-cultural proverbs and sayings

Время: 30-40 минут.
Цель:
- выявить межкультурное содержание в пословицах,
- проанализировать, каким образом данные пословицы отражают реалии и ценности разных культур.

Материалы: список пословиц и поговорок из разных стран.
Ход выполнения задания:

1. Раздать участникам или группам участников пословицы.
2. Дать 10 минут на обдумывание и обсуждение следующих вопросов:

а) Каково значение, смысл этой пословицы;
б) Согласно данной пословице, какие ценности принадлежат культуре;
в) Предположите, какой культуре или стране принадлежит пословица.

Cross-cultural proverbs and sayings

1. The nail that sticks up feels the hammer first (Japan).
2. The members are keeping things close to the vest (the USA).
3. Fish and visitors smell after three days (the USA).
4. Don't make an elephant out of a mosquito (Estonia).
5. The early bird gets the worm (the USA).
6. No flies get into a closed mouth (Mexico).
7. Too much and too little ruins everything (Sweden).
8. A word is not a sparrow; once it flies out, you can't catch it (Russia).
9. When life gives you lemons, make a lemonade (the USA).
10. Where there is a will, there is a way (the USA).
11. Don't put all your eggs in one basket (England).
12. Empty vessels make the most noise (England).
13. We have one mouth and two ears (England).

How rude was that?

Время: 30-40 минут.
Цель – помочь учащимся:
- оценить культурные нормы вежливости с позиции собственной культуры;
- обсудить поведение, которое может быть оценено как грубое и невежливое в собственной и других культурах;
- представить себя в роли представителя других культур и оценить нормы вежливости с их позиций.

Материалы: раздаточный материал с анкетой «How rude was that?».
Ход выполнения задания:

1. Попросить учащихся пройти анкету«How rude was that?».
2. Обсудить ответы в группах (Which answers are the same? Different?).

Вопросы после выполнения задания:
1. Who or what determines the rules for politeness? Where do we learn it?
2. How can meanings change within different cultural contexts?
3. Were there any surprises about what can be considered rude? Acceptable? Describe them.
4. Where might these behaviors cause the greatest misunderstanding?
5. How might you use this information in the future?

How Rude Was That?

For each item below check "Yes" if you would consider the behavior rude or inappropriate. Check "No" if the behavior would be considered acceptable.

1. Asking how much you paid for your mobile phone _____ Yes _____ No
2. Burping at the end of a meal _____ Yes _____ No
3. Avoiding eye contact during a conversation _____ Yes _____ No
4. Sharing personal health information _____ Yes _____ No
5. Arriving late for a meeting with no explanation _____ Yes _____ No
6. Asking why someone does not have children _____ Yes _____ No
7. Telling the details of a friend's family life _____ Yes _____ No
8. Remarking about an obvious weight gain _____ Yes _____ No
9. Using a toothpick at the dinner table _____ Yes _____ No
10. Eavesdropping on a conversation _____ Yes _____ No
11. Offering no recognition for someone who helped you _____ Yes _____ No
12. Looking right at the person when speaking _____ Yes _____ No
13. Bringing your dog into a restaurant _____ Yes _____ No
14. Presenting a thank-you gift to a coworker _____ Yes _____ No
15. Kissing in public _____ Yes _____ No
16. Arriving early _____ Yes _____ No
17. Telling someone they do not look well _____ Yes _____ No
18. Not assigning specific seats at the table _____ Yes _____ No
19. Calling someone by their first name _____ Yes _____ No
20. Spitting on the sidewalk _____ Yes _____ No

Adapted from Stringer D., Cassiday P. 52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2009 – 240 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

LESSON PLAN "MEETING AN ENGLISH PENFRIEND"
(План урока «Встреча английского друга»)

A. Students and Setting:

Students: teens (age 14-17) or young adults of Intermediate level of English studying EFL.

Setting: a private school, two periods of 45 minutes twice a week. There are 6-8 students in the class. The students have Internet access at home and are expected to do their homework.

B. Lesson Background:

This is a lesson in a series, devoted to studying different cultures. The students have done a great deal of reading on British Culture. In this lesson they are going to make a role-play. The parts were distributed on the previous lesson, so that the students could get ready.

C. Learning Objectives/Expected Results:

The main objective of the series is acquiring Intercultural Communicative Competence.
The students are going to create a play, based on the texts they have read.
They will enact the play for their classmates. They will be able to use new vocabulary words appropriately. Their oral performance of the play will be evaluated by their peers and by the teacher. The lesson will have added value in allowing students the opportunity to express their fears and overcome the emotional stress of communicating with foreigners.

D. Materials and Sources:

Materials

Texts for reading on British culture, its traditions and ways of behavior.
Card with roles.

Student A: an English pen friend Dan from London. You are 16 and you are visiting Russia for the first time. You have a pen friend Andrey in a Russian family. Now you are staying at his family. You are interested in Russian literature and want to learn more about it	**Student B:** Andrey, the elder son in the family. You are 17 and you live in Smolensk, Russia. You have a family of mother, father, younger sister and grandmother. You are interested in football and English. You are planning to show Dan your town

Student C: the host father. You are 40. You live and work in Smolensk. You have a wife and 2 children (17 and 12 years old). You have an English student staying at your house and you want to welcome him by making a barbeque	**Student D:** the host mother. You are 35. You are the housewife. You have a husband and 2 children (17 and 12 years old). You have an English student staying at your house and you want to make his staying very comfortable
Student E: the younger sister. You are 12 and you live in Smolensk, Russia. You have a family of mother, father, elder brother and grandmother. You are interested in English. You are very excited about the foreign guest. You are eager to visit London one day	**Student F:** grandmother. You are 60. You live in Smolensk with your daughter, her husband and 2 grandchildren (17 and 12 years old). You have an English student staying at your house. You are very fond of Russian literature

Paper and pencils.

E. Procedures / Timing:

Teacher does/says . . .	**Students do/say . . .**	**Approximate Time**
"*Hello! You've read a lot about Great Britain, its culture, people and traditions. What new have you learnt?"* Encourages students to give ideas, use English in replies. Writes on the blackboard the vocabulary as students speak	Respond and brainstorm their ideas	10 min
"Now we are going to make a play "Meeting an English Pen friend". Introduces the characters to the rest of the class. *"The rest of the class will evaluate the play"*	The participants perform the role play. The rest of the class evaluate and make notes	15 min
"Now let's discuss it"	Students respond, express their	10 min

Encourages students to express their opinions, exchange ideas. *"Did you like the play?* *What did you like?* *What new have you learnt from it?* *How can you use it in your real life?"*	ideas	
"Thank you! You've done great work! Now we are going to prepare for a new play. Gives the students recourses for reading. Presents the following role play, distributes the roles	Put down Internet sources. Chose their new parts	10 min

F. Assessment:

While brainstorming, the teacher makes notes of what students can say on the previous reading, whether they show their knowledge of the matter. Thus he/she evaluates their reading skills, checks if they worked properly with the information. He/she helps students with vocabulary and phrasing as they speak if necessary. As the students perform the play, the teacher and the peers make notes, evaluating the performance.

G. Reflection:

This lesson integrates previous readings with speaking (brainstorming) and role playing. So it integrates different skills: reading and oral performance. The lesson includes formative assessment during brainstorming and role playing and demonstrates the students' readiness for cross-cultural communication. This will help the teacher find out which students need more help with reading or speaking assignments. This lesson is appropriate for teens as it reflects their interests in travelling and communication, allows them show their creativity.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Пример заданий для подготовки к ЕГЭ по английскому языку, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции

Раздел 1. Аудирование

Во время выполнения теста по аудированию перед каждым заданием дана пауза с тем, чтобы Вы смогли просмотреть вопросы к заданию, а также паузы после первичного и повторного предъявления аудиотекста для внесения ответов. По окончании выполнения всего раздела «Аудирование» перенесите свои ответы в бланки ответов.

B1. *Вы услышите 6 высказываний о жизни в США. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего* ***A–F*** *и утверждениями, данными в списке* ***1–7****. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой,* ***только один раз****.* ***В задании есть одно лишнее утверждение.*** *Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу.*

1. At first I had problems with the language.
2. I know that there are different ways of behavior in other countries.
3. I hope to adjust to new life soon.
4. Living in another country helps you understand your own culture better.
5. I love the challenges and pleasures of new things
6. I like the freedom that American students have at colleges.
7. I suppose, that the younger the person coming to other cultures is, the better.

Говорящий	A	B	C	D	E	F
Утверждение						

Задания A1- A7

Вы услышите интервью с американцем, который живет и работает в Лондоне. Определите, какие из приведённых утверждений ***A1–A7*** *соответствуют содержанию текста (****1 – True****), какие не соответствуют (****2 – False****) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (****3 – Not stated****). Обведите номер выбранного Вами варианта ответа. Вы услышите запись дважды.*

A1. The Underground in London is more expensive than in the subway in New York.
1) True 2)False 3) Not stated
A2. Alan often goes to museums in London.
1) True 2)False 3) Not stated
A3. Alan thinks that taxi drivers in London are very competent.

1) True 2)False 3) Not stated

A4. The British have longer working hours.

1) True 2)False 3) Not stated

A5. Alan likes the fact, that shops in London work longer now.

1) True 2)False 3) Not stated

A6. It's difficult to get good food in London.

1) True 2)False 3) Not stated

A7. Alan wants to leave London in five years' time.

1) True 2)False 3) Not stated

*Вы услышите лекцию о стереотипах в Австралии. В заданиях **A8-A14** обведите цифру **1,2** или **3**, соответствующую выбранному Вами варианту ответа. Вы услышите запись дважды.*

A8. What stereotype wasn't mentioned?

1) dingos
2) surfing
3) barbeques on Christmas Day

A9. According to the lecturer surfing is

1) the most popular sport in Australia.
2) a serious kind of sport.
3) not the only popular sport in Australia.

A10. What's the main problem about wildlife in Australia?

1) the middle of the country is deserted
2) the poisonous creatures
3) gardening and farming make a lot of species indangered

A11. Which industry is not mentioned?

1) mining
2) agriculture
3) tourism

A12. According to the lecturer

1) there are seven sheep for every Australian.
2) there are too many sheep on the continent.
3) there are seven times as many sheep as before.

A13. According to the lecture

1) Australian wine is twice as popular as British wine.
2) British wine is not as popular as Australian wine.
3) British wine is not popular any more.

A14 The lecturer

1) regrets that there are not many Australians left.
2) is proud of Aboriginal roots.
3) doesn't like the immigrants.

Раздел 2. Чтение

B2. *Установите соответствие между заголовками* ***1–8*** *и текстами* ***A–G.*** *Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру* ***только один раз. В задании один заголовок лишний.***

1. **Everyday Matters**
2. **Family Upbringing**
3. **Punctuality is the Politeness of Kings**
4. **Respecting Privacy**
5. **"Global Village"**
6. **Some business etiquette**
7. **Prior Reading**
8. **Greetings**

A. The majority of a person's basic training about manners comes from the home. The most basic manners, like basic table manners (i.e. keeping elbows off the table) and other basics like saying "excuse me," "please" and "thank you," are taught by parents as they're raising children. Children also tend to pick up on good and bad manners when they observe the behavior that's modeled by the parents.

B. Using manners for daily matters is a matter of using good common sense. For instance, it's considered polite to avoid taking or making a phone call when spending time with family, friends, or co-workers. Engaging in phone conversations while taking part in other activities can make it appear as though one feels that other matters are more important.

C. Showing up on time for events is regarded as a show of good manners. According to Robert O'Byrne in an article titled, "The Good Modern Manners Guide," "If you are meeting someone for dinner, turn up on time. Being late says you are more concerned about your own needs than whoever you are meeting."

D. Home is where you first learn to interact with other people. People feel that one can behave in any way one likes with one's family members. But that is wrong! Everybody in a household should respect the rights and feelings of everybody else.

However small your house is, each person has a right to his or her own space.

E. Consult a guide to good manners from your local library or purchase one for your own use. Studying up in your spare time can prepare you for any situation. "Emily Post's Etiquette," "The Etiquette Advantage in Business" and "Essential Manners for Men" are just a handful of the numerous books available. Consult a culture guide to learn acceptable practices when travelling to a foreign country for business or pleasure.

F. In most countries, an exchange of business cards is essential for all introductions. You should include your company name and your position. If you are going to a country where your language is not widely spoken, you can get a reverse side of your card in the local language. In Japan, you must present your card with both hands, with the writing facing the person you are giving it to.

G. How should you behave when you meet someone for the first time? An American or Canadian shakes your hand firmly while looking you straight in the eyes. In many parts of Asia, there is no physical contact at all. In Japan, you should bow, and the more respect you want to show, the deeper you should bow. The Thai press both hands together at the chest as if you are praying, and slightly bow the head. In both countries eye contact is avoided.

A	B	C	D	E	F	G

B3. *Прочитайте текст и заполните пропуски* ***A–F*** *частями предложений, обозначенными цифрами* ***1–8****.* ***Одна из частей в списке 1–8 лишняя.*** *Занесите цифры, обозначающие соответствующие части предложений, в таблицу.*

Emerging Talk-Rules: The Mobile Phone

Suddenly, almost everyone in England has a mobile phone, but still there are no set rules of etiquette governing when, how and in what manner these phones should be used.

Most English people, if asked, agree (A)_____ on one's mobile while on a train is rude and inconsiderate. Yet a significant minority of people still do this, and while their fellow passengers may sigh and roll their eyes, they very rarely challenge the offenders directly.

How will this apparent impasse be resolved? There are some early signs of emerging rules regarding mobile phone use in public places. It looks as though loud 'I'm on a train' conversations or (B) _____may eventually become as unacceptable as queue jumping. Inappropriate mobile-phone use on trains and in other public places is at least a social issue of (C) _____.

There are as yet no agreed rules of etiquette on the use of mobile phones during business meetings. Do you switch your phone off, discreetly, before entering the

meeting? Or do you take your phone out and make a big show of switching it off, (D) _____ 'See how important you are: I am switching off my phone for you'? If you keep it switched on, do you do so overtly or leave it in your briefcase?

Many women now use their mobiles as 'barrier signals' when on their own in coffee bars and other public places, as an alternative to the traditional use of a newspaper or magazine to signal unavailability and mark personal 'territory'. Even when not in use, the mobile placed on the table acts (E)_____. Women will touch the phone or pick it up when a potential 'intruder' approaches.

Most of us no longer enjoy the cosiness of a gossip over the garden fence. We may not even know our neighbours' names, and communication is often limited (F) _____. Families and friends are scattered, and even if our relatives or friends live nearby, (G) _____. We are constantly on the move, spending much of our time commuting to and from work either among strangers on trains and buses, or alone and isolated in our cars.

Adapted from Kate Fox "Watching the Englishmen".

1. that talking loudly about banal business or domestic matters
2. as an effective symbolic bodyguard
3. to a brief, slightly embarrassed nod
4. which do not even involve talking on the phone at all
5. mobiles ringing in cinemas and theatres
6. which everyone is now aware
7. we are often too busy or too tired to visit
8. as a flattering gesture conveying the message

A	B	C	D	E	F	G

*Прочитайте текст и выполните задания **A15–A21**. В каждом задании обведите цифру **1**, **2**, **3** или **4**, соответствующую выбранному Вами варианту ответа.*

Verbal Patterns

Have you noticed how often Americans use the expression "thank you"? A customer, after paying $100 for a meal in a restaurant, says "thank you" to the person who hands him the bill. In response to "I like the colour of your car," an American might answer "thank you." In both of these cases no great favour compliment was extended, yet "thank you" was the automatic response.

When you listen to people speak a foreign language that you understand, have you noticed that the native speakers of that language use words and phrases in a manner different from what you are used to? In American English, for example, people say "thank you" frequently. A word for "thank you" exists in almost every language, but how and when it is used is not always the same. In your language, do you thank people for trivial as well as important or unusual favours? For Americans, this expression is

used as a polite response to different kinds of favours and compliments, and is often automatic (e.g., "Thanks for calling" to someone on the phone or "Thank you" to a teller in a bank).

In language there are tacit rules of speaking that, unlike rules of grammar or spelling, are not usually studied in a formal manner. These unspoken "rules" exist in every language but differ significantly from culture to culture. Acquiring a second language demands more than learning new words and another system of grammar. It involves developing sensitivity to aspects of language that are usually not taught in language textbooks. Some important rules include permissible degrees of directness in speech and forms of politeness used in daily conversation.

Compared with other languages, American English strongly emphasizes directness in verbal interaction. Many expressions exemplify this tendency: "Don't beat around the bush," "Let's get down to business," and "Get to the point" all indicate impatience with avoiding issues. If a son hesitates telling his father that he received a bad grade in school, his father might respond angrily with, "Out with it!" or "Speak up!"

Directness is also seen when information is requested from strangers or from people who are not well known to you. For example, when passing a professor's office a student may say, "Excuse me, I'd like to ask you a couple of questions." Her professor may respond, "Sure, go right ahead. What's the problem?" In this interaction, the student stated her purpose and the professor responded immediately.

Offers and responses to offers provide another example of directness in verbal interaction. At a dinner party it would not be unusual to hear the following conversation:

HOST. Would you like some more dessert?
GUEST. No, thank you. It's delicious, but I've really had enough.
HOST. OK, why don't we leave the table and sit in the living room?

In this conversation between two Americans, the host does not repeat the offer more than once. (Hosts may offer food twice but usually not more than that.) If guests are hungry, they need to say directly, "Yes, I'd like some more, thank you." If they are hungry but say, "No, thank you," out of politeness, they may remain hungry for the rest of the evening. A host will assume that a guest's refusal is honest and direct.

Many rules governing speech patterns are learned in childhood and people grow up thinking that everyone has the same rules for speaking. People unconsciously expect others to use the same modes of expression as they do. For instance, not all languages use silence and interruptions in the same way.

Many Americans interpret silence in a conversation to mean disapproval, disagreement, or unsuccessful communication. They often try to fill silence by saying something even if they have nothing to say! Knowing when to take turns in conversation in another language can sometimes cause difficulty. Should you wait until someone has finished a sentence before contributing to a discussion, or can you break into the middle of someone's sentence? Interrupting someone who is speaking is considered rude in the United States. Even children are taught explicitly not to interrupt.

Individuals in every culture have similar basic needs but express them differently. In daily life we all initiate conversation, use formal and informal speech, give praise, express disagreement, seek information, and extend invitations. Some of the verbal

patterns we use are influenced by our culture. Whereas directness in speech is common in the United States, indirectness is the rule in parts of the Far East. Thus people from both of these parts of the world would probably express criticism of others differently. In parts of the Middle East a host is expected to offer food several times but in the United States he may make an offer only once or twice. The different modes of expression represent variations on the same theme. Each language reflects and creates cultural attitudes; each has a unique way of expressing human need.
Adapted from Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language by Levine D.R. (1982), p.19-25.

A15. What is the main point of this reading?

1) Directness is characteristic of American verbal interaction.

2) There are unwritten and tacit rules of speaking that affect verbal interaction.

3) Invitations may not always be genuine.

4) Verbal patterns influence our language.

A16. Why is the example of the Americans' use of "thank you" used in the introduction of the reading?
1) Americans are insincere when they say "thank you."
2) Certain words and phrases are used differently in various cultures.
3) "Thank you" is expressed only after compliments are extended.
4) Americans use “thank you” more often, than we do.

A17. The authors imply throughout the reading that:
1) "Rules of speaking" in the American culture are the only correct rules.
2) Direct criticism is more effective than indirect criticism.
3) One should learn the tacit and unwritten rules of speaking in a culture in order to understand the people.
4) Different countries have different verbal patterns.

A18. The brief interaction between the student and her professor is used to illustrate:
1) Directness in seeking information.
2) The teacher-student relationship.
3) Time limitations of professors.
4) The student’s inappropriate behaviour.

A19. Generally hosts do not offer food more than once or twice because they:
1) Do not expect you to be hungry.
2) Expect you to say immediately what you really want.
3) Expect you to refuse politely.
4) Americans are greedy.

A20. The authors imply that silence in conversations:

1) Always means disapproval and disagreement in the American culture.
2) Often makes Americans feel uncomfortable during conversations.
3) Means unsuccessful communication in all cultures.
4) Is much better than interrupting others.

A21.The final paragraph states that people from various cultures:

1) Share common needs but express them differently.
2) Share common needs and therefore express them similarly.
3) Do not share common needs and therefore do not have similar expressions.
4) Have the same daily routines.

Раздел 3. Грамматика и лексика

*Прочитайте приведённый ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами **B4–B10**, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы **B4–B10**.*

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but this doesn't mean that we all behave in the same way. Here is a sample test. Imagine you _____ a meeting at four o'clock. What time should you expect your foreign business _____ to arrive? If they are German, they'll be bang on time. If they are American, they'll probably be 15 minutes early. If they are British, they'll be 15 minutes late, and you should allow up to an hour for the _____. When the _____ community began to increase in size, several guide books appeared giving advice on international etiquette. At _____many people _____this was a joke, especially the British, who seemed to assume that the widespread understanding of their language meant a _____ understanding of English customs. Very soon they had to change their ideas, as they realized that they had a lot to learn about how to behave with their business friends.	B4 arrange B5 colleague B6 Italy B7 Europe B8 one B 9 think B10 correspond

*Прочитайте приведённый ниже текст. Образуйте от слов, напечатанных заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами **B11–B16**, однокоренные слова так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы **B11–B16**.*

The Comenius Projects

Since 1987 the European Commission has been promoting trans-cultural learning through Educational European Institutions. Among the most important projects that it approves of are Comenius projects. The idea behind _____ projects is to promote transnational _____ between schools and provide opportunities for students and teachers from participating schools in different countries. The course of study happens during regular classroom but on one or more topics that are of mutual interest. In fact Comenius School projects should be integrated into the regular _____ of the school. Thematic areas of study for the projects could include, for example, the fight against _____, human rights, the _____ of conflict and violence, art, science, environmental education, cultural heritage. Participants in the projects _____ work towards some kind of end product, such as booklets, artistic perfomances, websites and so on.	B11 this B12 cooperate B13 activity B14 race B15 prevent B16 usual

*Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами **A22–A28**. Эти номера соответствуют заданиям **A22–A28**, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного Вами варианта ответа.*

A Typical American Teen

What's your idea of a typical American teenager? A rich boy with his own car? A girl whose parents let her do anything she likes? A drug **_____(A22)**? Nothing of the kind. Most teenagers don't have enough money to own their own car. Drugs, of course, are a serious problem, but the truth is that fewer and fewer young Americans are trying them.

Typical American teenagers are in fact very ordinary. They think their teachers **_____(A 23)** them work too hard, they love their parents but are sure they don't understand anything, and their friendships are the most important things in their lives. Most young people take **_____(A24)** while they are in school. They work at movie theatres, fast food restaurants, gas stations, and stores to pay _____ **(A 25)** their clothes and entertainment. May be this is what makes them so independent from their parents **_____(A26)** such a young age.

"America", wrote Emerson, the nineteenth-century writer, "is a country of young men". That's not quite true any more. The population is **_____ (A 27)** older. Fewer and fewer babies are being born. America doesn't**_____(A 28)** to young people any more, in the way it did only twenty years ago. Americans are more serious

now then they used to be. They have less time for fun and sun these days. Now it's all work, work, work.

A22	1) alcoholic	2) addict	3) gangster	4)
A23	1) make	2) let	3) respond	4) criticise
A24	1) work	2) career	3) professions	4) jobs
A 25	1) on	2) from	3) for	4) instead of
A26	1)on	2) at	3) during	4) for
A27	1) increasing	2) becoming	3) growing	4) going
A28	1) correspond	2) exist	3) belong	4) typical

Раздел 4. Письмо

C1. You have 20 minutes to do this task.

You have received a letter from your English-speaking pen friend Jane, who writes:

...I'm planning a trip to Russia this summer. Do you think I should read some guide books about Russian culture and traditions? What cities would you advise me to visit? What are 'good manners' in your country?

Write a letter to Jane.

In your letter

- answer her questions
- ask **3 questions** about her trip

Write **100-140 words**.

Remember the rules of letter writing.

C2. You have 40 minutes to do this task. Comment on the following statement.

Many people think, that it's impossible to avoid a 'culture shock' visiting a foreign country.

What is your opinion? Do you agree with the statement?

Write **200–250 words.**

Use the following plan:

 make an introduction (state the problem);
 express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion;
 express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion;
 explain why you don't agree with the opposing opinion;
 make a conclusion restating your position.

Раздел 5. Говорение

Вы получите карточку, на которой представлены два задания для устного ответа: С3 – тематическое монологическое высказывание, С4 – диалог с целью обмена оценочной информацией. Окончание выполнения каждого здания определяет экзаменатор. Во время выполнения этой части экзамена идет постоянная аудиозапись Вашего ответа.

Задания для экзаменуемого

C3. Task 1. (3 - 3,5 minutes)

Give a talk on Russian traditions and holidays

Remember to discuss

- What Russian traditions do you know?
- What's your favourite Russian holiday and why?
- How did you celebrate Christmas last year?

You will have to talk for 1.5 – 2 minutes. The examiner will listen until you have finished. Then he/she will ask you some questions.

C4. Task 2 (3 – 4 minutes)

You and your friend are planning to go on an student exchange programme. Discuss which one you would like to take part in:

- Academic Year Abroad
- Semester Abroad
- Summer Camping Programmes
- Foreign Language Programmes

Discuss with your friend and choose one you both would like to visit. You begin the conversation. The examiner will play the part of your friend.

Remember to:

- discuss all the options
- be polite
- take an active part in the conversation:
  - explain the situation
  - come up with your ideas
  - give good reasons
  - find out your friend's attitudes and take them into account
  - invite your friend to come up with suggestions
- come to an agreement

Тексты для аудирования

Сейчас Вы будете выполнять задания по аудированию. Каждый текст прозвучит 2 раза. После первого и второго прослушиваний у Вас будет время для выполнения и проверки заданий. Все паузы включены в аудиозапись. Остановка и повторное воспроизведение аудиозаписи не предусмотрены. По окончании выполнения всего раздела «Аудирование» перенесите свои ответы в бланк ответов № 1.

Задание B1.

Вы услышите 6 высказываний о жизни в США. Установите соответствие между высказываниями каждого говорящего ***A–F*** *и утверждениями, данными в списке* ***1–7****. Используйте каждое утверждение, обозначенное соответствующей цифрой,* ***только один раз. В задании есть одно лишнее утверждение.*** *Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу. У Вас есть 20 секунд, чтобы ознакомиться с заданием.*

Now we are ready to start.

Speaker A.

"There are two kinds of people who study in other countries. One person has the feeling that his only purpose is to study. So he studies all week, and after a few months he is relieved to go to his country and to have fun with old friends. Then he returns to the new country, which is still strange to him, and he continues studying. The other kind of person, however, tries to make good friends and explore all the details of life in another culture. Sometimes he acts like the people of the country do. He does not feel the country is strange. Logically, he feels less and less like going home for visits."

Speaker B.

"One of the most important factors in adjusting to a new culture is age. The more years a person spends in his own country, the harder it is to accept new patterns of life. Younger people seem to be most able to settle down away from the country in which they were born and raised. ... If we allow time to work for us, most initial problems are reduced, if not completely forgotten after a while. Time and will power are almost always the best cure."

Speaker C.

"Frankly speaking I do not feel that there are many pleasures right now. I am still seriously homesick, but I am getting well. I understand that this is the adjustment period. Hopefully, I will be back to normal soon. I think that when shock and frustration fade away, confidence and certainty of feeling will appear. I do believe, that there are pleasures awaiting me."

Speaker D.
"In comparison to the life of students in my country, I can say that American students have too many choices and too much freedom. For example, they smoke on campus, leave class before the bell rings, and act in a disrespectful way towards teachers."

Speaker E.
"When I talk about culture (not on the surface but the deep inside) I start to learn about my own culture. If people want to understand their culture it is better to stay in a foreign country than stay in the native country."

Speaker F.
"When I arrived in this country I could only say, 'Thank you' and 'Good-bye.' In spite of that, I had to get an apartment to live. My situation was really miserable because I couldn't understand what the managers were saying. They spoke so fast that I didn't understand anything, except 'OK?' or 'All right?' I almost started crying like a child on the street."

(Adapted from Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language by Levine D.R. (1982), p.211-213).

You have 15 seconds to complete the task. (Pause 15 seconds.)
Now you will hear the texts again. (Repeat.)
This is the end of the task. You now have 15 seconds to check your answers. (Pause 15 seconds.)

Задания A1- A7
*Вы услышите интервью с американцем, который живет и работает в Лондоне. Определите, какие из приведённых утверждений **A1–A7** соответствуют содержанию текста (**1 – True**), какие не соответствуют (**2 – False**) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (**3 – Not stated**). Обведите номер выбранного Вами варианта ответа. Вы услышите запись дважды. У Вас есть 20 секунд, чтобы ознакомиться с заданиями.*
I – Interviewer, A- Alan
I: Alan, how long have you lived in London?
A: Fifteen years.
I: And do you like it here?
A: Sure I like it – but London is one of those cities that you love and hate at the same time.
I: So first – what do you hate?
A: Oh the usual city things – the crowds, the dirt, the traffic, and of course the Underground – it's so expensive compared with the subway in New York.
I: And what do you like?

A: Oh, a lot: fantastic theatres – I'm an actor so that's important for me – great art galleries, museums, I love the Natural History Museum. Concerts, wonderful orchestras. The best of everything comes to London.
I: And what's the best for you?
A: For me? Oh, I just love standing on Waterloo Bridge and looking down the river at the Houses of Parliament and now, of course there's the London Eye – I think, it's just wonderful. And – I like travelling in the black cabs. Taxi drivers here are great – so friendly! They tell you their stories AND they know every street in London – not like in New York.
I: And what about people? What do you think of Londoners?
A: Ah well – generally speaking, I think they do live up to their reputation – they are reserved. It takes a while to get to know people. They won't tell you about themselves. You say to an American 'How are you?' and you get 'Oh man, I'm just great. I got the promotion and I love working here in Dallas, Denver, Detroit or Delaware etc. y'know'. Ask an Englishman 'How are you?' and you get 'Er – fine, thank you'.
I: So the stereotype's true?
A: Yes, they're – they're pretty reserved. They don't like giving personal details, but they complain a lot about life generally. They seem much less positive about life – much more cynical than Americans. They grumble about transport and politicians and money, how much things cost, their work…
I: So, we're a miserable lot then!
A: Not really. Leisure time – sorry – free time – is really important to the British. I think for many Americans, work is the most important thing in their lives. Americans work much longer hours. In Britain they get vacation time and time off…
I: … and still they grumble!
A: Yeah!
I: You've been in London for 15 years. Has it changed in that time?
A: Oh yeah a lot – especially the shops, they stay open much longer now. They used to close every Wednesday afternoon. People in the States couldn't believe that. Oh and the food!
I: Everyone says English food is terrible. Is it?
A: Well, when I first came it was terrible. It was so hard to get good food. Nowadays it's not hard at all. London has some great restaurants – my favourite here is the Indian food, it's fantastic. I think we have one of the best right here on our street. Just the best!
I: You live in south London. Do you like it there?
A: Very much. I love the mix of cultures and nationalities in every street.
I: How long do you think you'll stay here?
A: I don't know. May be five more years. May be forever.
You have 15 seconds to complete the task. (Pause 15 seconds.)
Now you'll hear the text again. (Repeat.)
This is the end of the task. You now have 15 seconds to check your answers.
(Pause 15 seconds.)

Задания А8-А14.

*Вы услышите лекцию о стереотипах британцев об Австралии . В заданиях **А8–А14** обведите цифру **1**, **2** или **3**, соответствующую выбранному Вами варианту ответа. Вы услышите запись дважды. У Вас есть 50 секунд, чтобы ознакомиться с заданиями.*

Now we are ready to start.

A lot of people in Britain have got this stereotypical image of Australia. You know, kangaroos, koalas, surfing, and barbeques on Christmas Day. I suppose, Australia is certainly an outdoor country, unlike Britain, where the weather is so bad. We spend a lot of time outdoors, doing activities like bushwalking, diving, fishing, horse riding, golf, sailing, you name it. Surfing is popular, but we do lots of other sports too. We take sport very seriously, you know, and we've produced great cricket games, rugby teams, Olympic swimmers and top tennis players. Whenever I get the chance, I go bushwalking in the outback – that's the desert and semi-desert area in the middle of the country. It's a great place for trekking and there are lots of amazing animals – and not just kangaroo. There are koalas, emus, platypuses, echidnas, possums, dingos … though some of the animals are getting a lot rarer and it's difficult to find some o them nowadays. The only problem about wildlife in Australia is that there are lots of poisonous snakes and insects – in fact they're the most poisonous in the world. So you have to be a bit careful when you are doing the gardening!

Australia isn't just sheep farming and mining. It isn't true, there are lots of sheep – in fact somebody once told me that there were seven sheep for every Australian! But there are lots of new industries, and in fact wine growing is one of the biggest areas of Australian agriculture. Did you know that Australian wine is now more popular in Britain than French wine?

After the war, there was a lot of immigration from Italy, Greece and Turkey. And more recently, there has been a lot of immigration from places like Thailand, Vietnam and Hong Kong. We are a really multicultural country these days. There aren't that many Aborigines left, though, only about one per cent of the population. It's not something for Australia to be very proud of.

You have 15 seconds to complete the task. (Pause 15 seconds.)
Now you will hear the text again. (Repeat.)
This is the end of the task. You now have 15 seconds to check your answers. (Pause 15 seconds.)
This is the end of the Listening test.
Время, отведённое на выполнение заданий, истекло.

Ответы

Часть 1. Аудирование.

B1

Говорящий	A	B	C	D	E	F
Утверждение	2	7	3	6	4	1

A1 2) A2 3) A3 1) A4 2) A5 1) A6 2) A7 2) A8 1) A9 3) A10 2) A11 3) A12 1) A13 2) A14 1)

Часть 2. Чтение.

B2.

A	B	C	D	E	F	G
2	1	3	4	7	6	9

B3.

A	B	C	D	E	F	G
1	5	6	8	2	3	7

A15 2) A16 2) A17 3) A 18 1) A19 2) A20 1) A21 1)

Часть 3. Лексика и грамматика.

B4 have arranged
B5 colleagues
B6 Italians
B7 European
B8 first
B9 thought
B10 corresponding
B11 these
B12 cooperation
B13 activities
B14 racism
B15 prevention
B16 usually
A22 2) A23 1) A24 4) A25 3) A26 2) A27 3) 28 3)