

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕТРА ВЕЛИКОГО»

На правах рукописи



Овсянникова Татьяна Вадимовна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
БАКАЛАВРИАТА НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Н. В. Попова

Санкт-Петербург – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата	16
1.1. Компетентностный подход как основа регламентирующих документов в сфере высшего образования.....	16
1.2. Сущность и генезис категории межкультурной компетенции	25
1.3. Профессионально-деятельностный компонент межкультурной коммуникативной компетенции.....	38
1.4. Междисциплинарный подход как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции	47
1.5. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»	56
Выводы по первой главе	76
Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в процессе изучения двух дисциплин	79
2.1. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».....	79
2.2. Междисциплинарное единство практической и теоретической подготовки студентов в лингводидактическом приложении.....	113
2.3. Характеристика участников педагогического эксперимента и исследовательских методов.....	137
2.4. Алгоритмы организации синхронного и асинхронного интернет-общения с носителями иностранного языка в экспериментальной группе.....	144
2.5. Результаты экспериментального обучения.....	150
Выводы по второй главе	179
Заключение	182
Использованные источники и литература	186
Приложения	202

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Интегративные процессы, формирующие единое научное и образовательное пространство России и Европы, создают потребность в разносторонне-образованных профессионалах, способных участвовать в деловом, межкультурном и повседневном общении с коллегами из других стран мира. Для эффективного общения представителей различных культур необходимо формировать межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся в высшей школе.

На необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции указывает Федеральный государственный стандарт (далее – ФГОС) третьего поколения. В содержании общекультурных компетенций обозначен межкультурный компонент, включающий особенности общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, и знание иностранного языка как средства коммуникации.

В наше время возрастает роль гуманитарной составляющей в образовании и повышается значимость междисциплинарного подхода, который обеспечивает формирование у студентов комплексной, а не изолированной системы мировидения, представляемой отдельными учебными дисциплинами. В связи с этим, для формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр») предлагается использовать ресурсы полипредметной дисциплины деятельностного типа «Иностранный язык», которая может актуализировать элементы других дисциплин, например, лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию». Синтез этих дисциплин обеспечивается применением методики с использованием горизонтальных междисциплинарных связей (далее – МДС), обеспечивающей целостность учебного процесса,

сфокусированного на формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Степень разработанности проблемы. Анализ научных исследований за последнее десятилетие показывает, что внимание учёных привлекают вопросы, связанные с содержательным наполнением, формированием и с оценкой сформированности межкультурной коммуникативной компетенции. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции неразрывно связана с обучением иноязычному общению. Однако она обсуждается не только в методике преподавания иностранных языков, но и в культурологии, лингвистике, психологии, социологии, философии (А.И. Алёшина, Н.И. Алмазова, А.О. Бударина, Л.А. Городецкая, А.А. Джалалова, Г.В. Елизарова, А.П. Садохин, Н.С. Смирнова, В.П. Фурманова и др.), в теории и методике профессионального образования (И.А. Миронова, Я.В. Садчикова, Н.В. Янкина), в том числе в теории профессиональной подготовки специалистов туристической индустрии (А.М. Агапов, И.В. Зорин, В.А. Квартальнов, М.М. Маринин, М.А. Морозов). До сих пор не существует единого мнения о компонентном составе межкультурной коммуникативной компетенции, что приводит к отсутствию эффективных методик её формирования на уровне профессионального образования.

Межкультурная коммуникативная компетенция (далее – МККК) студентов бакалавриата определяется в данном исследовании как способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая *позицию посредника* между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур.

Понятие «*позиция посредника*» автор диссертации вводит в российскую методическую науку на основе изучения проблемы формирования МККК,

где отечественные и зарубежные исследователи указывают на важность понимания другого мировоззрения, межкультурно-посреднической функции и умения выступать в роли посредника между представителями своей и иностранной культур. К. Крамш (С. Kramsch), яркий представитель западной методической школы, связанной с обучением культуре страны изучаемого языка, говорит о позиции, где «изучающие язык видят себя одновременно изнутри и снаружи», называя её «третье место» (“third place”) (перевод наш). Г.В. Елизарова в своем исследовании о языковой личности или *межкультурном коммуниканте* определяет его как *посредника* «между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной».

Однако мы в своей работе попытались рассмотреть *позицию посредника*, исходя из анализа определений *позиции личности* отечественных учёных-психологов и представляем это понятие как один из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, состоящей из *профессионально-деятельностного, межкультурного и иноязычного* компонентов. Позиция посредника наиболее полно выражает профессионально-деятельностный аспект содержания МККК, т. к. одним из условий допуска к работе профессионала в области туризма, согласно профессиональному стандарту *Специалист по организации и предоставлению туристских услуг* 2016 года, является владение культурой межличностного общения, что в современных условиях предполагает общение представителей различных культур и проявляется в деятельности.

В целом, проблема подготовки профессионалов к участию в межкультурной коммуникации уже на этапе получения ими высшего образования изучена не до конца и требует проведения специального исследования для рассмотрения недостаточно изученных вопросов, к которым относятся следующие:

- 1) *не определена* специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению

подготовки «Туризм» с использованием ресурсов дисциплин «Иностранный язык» и «Введение в межкультурную коммуникацию»;

2) *не уточнена* структурная модель межкультурной коммуникативной компетенции;

3) *не разработана* модель формирования МККК студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» в процессе изучения двух дисциплин «Иностранный язык» и «Введение в межкультурную коммуникацию»;

4) *не обосновано* понятие «позиция посредника» в межкультурной коммуникации для определения профессионально-деятельностного содержания межкультурной коммуникативной компетенции;

5) *не определены* критерии оценивания, диагностический инструментарий, позволяющий установить уровень сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»;

6) *не разработана* методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на основе одновременного преподавания двух дисциплин «Иностранный язык» и «Введение в межкультурную коммуникацию».

Актуальность предпринятого исследования обусловлена рядом **противоречий** между необходимостью подготовки высококвалифицированных профессионалов в области туризма, владеющих навыками и умениями межкультурного общения, и недостаточной разработанностью методик формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов данного направления подготовки; между необходимостью обоснования теории формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и неразработанностью понятия «позиция посредника» в теории профессионального обучения и воспитания в высшей школе; между значимостью владения иностранным языком при

формировании межкультурной коммуникативной компетенции и недостаточным использованием потенциала дисциплины «Иностранный язык» для актуализации МДС при формировании МККК.

Проблема исследования вытекает из вышеизложенных противоречий: что представляет собой методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата с использованием МДС? Таким образом, всё вышесказанное определило выбор темы исследования: «Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на междисциплинарной основе».

Объект исследования: процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

Предмет исследования: методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе.

Целью настоящего исследования является научное обоснование и разработка методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе и экспериментальная проверка эффективности её реализации.

Достижение цели исследования предполагает решение следующих **задач**:

1) *определить* специфику формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе;

2) *уточнить* структурную модель межкультурной коммуникативной компетенции;

3) *разработать* модель формирования МККК студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе;

4) *обосновать* понятие «позиция посредника» в межкультурной коммуникации для определения профессионально-деятельностного содержания межкультурной коммуникативной компетенции;

5) *определить* критерии оценивания, диагностический инструментарий, позволяющий установить уровень сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата;

6) *разработать* методику формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе; *провести* опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности реализации модели и методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» будет эффективным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

- учитывается специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе;

- обоснована способность обучающихся занимать «позицию посредника», что является профессионально-деятельностным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»;

- обучение организуется в 4 этапа (ориентировочный, подготовительный, деятельностный и оценочный).

Для решения поставленных задач использована система взаимодействующих, корректирующих и детерминирующих друг друга **методов** исследования:

- теоретические методы: анализ научно-теоретической литературы (психолого-педагогической, психолингвистической, методической), систематизация, моделирование, аналогия;

- эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, беседы со студентами, опрос, педагогический эксперимент;

- статистические методы: статистическая обработка данных, контент-анализ, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Методологическую основу диссертационного исследования составили положения коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку (Э.Г. Азимов, Н.Д. Гальскова, 2012; Г.В. Рогова, 1991; Е.Н. Соловова, 2002; А.Н. Шамов, 2012; А.Н. Щукин, 2006, 2014 и др.); компетентностного подхода в профессиональном образовании (Н.И. Алмазова, 2003; Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, 2009; А.В. Баранников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, 2006; Ю.В. Ерёмин, А.В. Хуторской, 2003; Н.П. Чурляева, 2008 и др.); междисциплинарного подхода в профессиональном образовании (И.А. Афанасьева, 2014; А.И. Гурьев, 2002; А.И. Ерёмкин, 1984; В.Н. Максимова, 1981; С.А. Писарева, 2014; Н.В. Попова, 2007, 2011; Г.Ф. Федорец, 1983 и др.).

Теоретическую основу диссертационного исследования составили научные работы, в которых изучаются и концептуализируются межкультурная компетенция (Н.И. Алмазова, 2003; К. Блежинско, 2008; Д. Диардорфф, 2006; Г.В. Елизарова, 2001; И.А. Зимняя, 2014; В.И. Наролина, 2009, 2010; И.Л. Плужник, А. Портера, 2008; А.П. Садохин, 2008, 2009; П.В. Сысоев, 2006; Г.С. Трофимова, 2007; В.П. Фурманова, 1994; Н.В. Янкина, 2008 и др.); теоретические положения методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, 2017; Н.Д. Гальскова, 2012; И.А. Зимняя, 2014; К. Крамш, 1993, 2013; С.С. Куклина, 2009; Н.В. Попова, 2012; Г.В. Рогова, 1991; Е.Н. Соловова, 2002; П.В. Сысоев, 2012; Г.С. Трофимова, 2000; А.Н. Шамов, 2017; А.Н. Щукин, 2014 и др.); психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания (Б.Г. Ананьев, 2000; Л.М. Кузнецова, 2012;

В.Н. Мясищев, О.Н. Финогенова, 2004 и др.); теоретические вопросы межкультурной коммуникации (Н.В. Барышников, 2013; М. Беннетт, 1993; В.Д. Грищенко, 2015; О.Г. Поляков, 2016; Г. Коптельцева, Ю. Рот, 2006; А.П. Садохин, 2005, 2007; С.Г. Тер-Минасова, 2004, 2008; В.П. Фурманова, 1994 и др.).

Экспериментальная база. Исследование было проведено на базе Института социальных коммуникаций и Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». В эксперименте по разработанной методике формирования межкультурной коммуникативной компетенции участвовали студенты 2 курса по направлениям подготовки «Туризм» (экспериментальная группа) и «Социальная работа» (контрольная группа) в количестве 105 человек.

Организация и этапы исследования:

Диссертационное исследование проводилось в период с 2008 по 2018 г. и включало 3 этапа:

1. **Подготовительный этап** (2008-2012 гг.). На данном этапе соискателем проводился анализ научной литературы и педагогического опыта по проблеме исследования, определялись исходные теоретические параметры исследования, уточнялись задачи и методика экспериментальной работы;

2. **Основной этап** (2013-2014 гг.). На данном этапе соискателем осуществлялась разработка модели и апробация созданной на её основе методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» в процессе обучения двум дисциплинам: «Иностранный язык» и «Введение в межкультурную коммуникацию»;

3. **Заключительный этап** (2014-2018 гг.). На заключительном этапе соискателем осуществлялась систематизация полученных результатов экспериментального исследования, подводились итоги исследования, завершалось литературное оформление диссертации.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются надёжностью и убедительностью исходных методологических позиций; объективным анализом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; комплексным характером методики исследования; логикой экспериментальной работы, соответствующей цели, задачам и условиям проводимого исследования; проведением констатирующего и формирующего экспериментов; апробацией результатов исследования; репрезентативностью объема выборки и значимостью экспериментальных данных.

Научная новизна исследования:

- *разработана* методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на основе междисциплинарного подхода;

- *определена* специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе;

- *разработана и обоснована* модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата;

- *обосновано и концептуализировано* понятие «позиция посредника» в межкультурной коммуникации для определения профессионально-деятельностного содержания межкультурной коммуникативной компетенции;

- *определены* критерии оценивания, диагностический инструментарий, позволяющий установить уровень сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

Теоретическая значимость проведённого исследования для методики обучения иностранным языкам состоит в следующем:

- *предложено* теоретическое обоснование методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на основе междисциплинарного подхода;

- *уточнена* структурная модель межкультурной коммуникативной компетенции;

- *уточнено* содержание обучения межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»;

- *доказано* положение о целесообразности использования междисциплинарного подхода к обучению студентов межкультурной коммуникации, который создаёт дидактические условия для обеспечения целостности учебного процесса, сфокусированного на формировании межкультурной коммуникативной компетенции;

- *раскрыты* проблема исследования и лежащие в её основе противоречия между необходимостью подготовки высококвалифицированных профессионалов в области туризма, владеющих навыками и умениями межкультурного общения, и недостаточной разработанностью методик формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов данного направления подготовки; между необходимостью обоснования теории формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и неразработанностью понятия «позиция посредника» в теории профессионального обучения и воспитания в высшей школе; между значимостью владения иностранным языком при формировании межкультурной коммуникативной компетенции и недостаточным использованием потенциала дисциплины «Иностранный язык» для актуализации МДС при формировании МККК.

Практическая значимость исследования:

- *предложена* поэтапная методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на междисциплинарной основе;

- *предложен* диагностический инструментарий по определению степени сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции: а) экспресс-анкета «Индекс толерантности»; б) анкета «Типы этнической идентичности»; в) «Шкала социальной дистанции»; г) «Анкета

этнической аффилиации»; д) контент-анализ сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами в курсе ВМКК; е) специально разработанные языковые тесты и алгоритмы написания сочинений и отчетов на английском языке;

- *разработаны* средства научно-методического обеспечения процесса обучения: лекционно-практический курс «Введение в межкультурную коммуникацию», практический курс по дисциплине «Иностранный язык» и матрица горизонтальных междисциплинарных связей;

- результаты проведённого исследования, в частности система упражнений межкультурного тренинга, комплекс упражнений по формированию МККК студентов на занятиях по иностранному языку и алгоритм интернет-общения с носителями иностранного языка, могут быть использованы на различных этапах обучения иностранному языку студентов гуманитарных и технических направлений неязыковых вузов, в системах подготовки и переподготовки преподавателей иностранного языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата, будущих профессионалов в сфере туризма, определяется перемещением студентов из этноцентристской позиции в позицию посредника между представителями своей и иной культуры. *Межкультурная коммуникативная компетенция* студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» – это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией, занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур.

2. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата осуществляется на основе интеграции лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и практического курса по иностранному языку за счёт комбинации коммуникативно-деятельностного, компетентностного, междисциплинарного и культурологического подходов. На практике вышеобозначенные подходы реализуются с учетом следующих принципов: межкультурно-коммуникативной направленности обучения, междисциплинарной скоординированности обучения, отказа от шаблонности при организации учебного процесса, чередования форматов работы с текстами (дебаты, интервью, драматизация (ИЯ), творческой активности обучающихся, единства группового и индивидуального обучения, сочетания педагогического управления и самостоятельности обучающихся.

3. В процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции формируется *позиция посредника*, понимаемая как осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения. Структура позиции посредника состоит из таких элементов, как толерантность, позитивная этническая идентичность, близкая социальная дистанция и гармоничная аффилиация, которые выражают профессионально-деятельностное содержание МККК.

Личный вклад автора заключается в определении специфики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»; в разработке и обосновании структурной модели межкультурной коммуникативной компетенции и модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата; в обосновании понятия «позиция посредника» в межкультурной коммуникации; в определении критериев

оценивания, диагностического инструментария, позволяющего установить уровень сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата; в разработке методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» на основе междисциплинарного подхода и разработке средств научно-методического обеспечения процесса обучения: лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию», практического курса по дисциплине «Иностранный язык» и матрицы горизонтальных междисциплинарных связей.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационной работы докладывались и обсуждались на аспирантских семинарах при кафедре педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», на международных конференциях («Россия и Запад: диалог культур»: 14 международная конференция, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2011; «Теоретическая турбулентность – Произошёл ли сдвиг в парадигме межкультурной коммуникации?» 18 ежегодный симпозиум Северного сообщества по межкультурной коммуникации в Хельсинки 1-3 дек. 2011; «Этнодидактика народов России» VII и IX международные научно-практические конференции, Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт, 2009, 2011), всероссийских, межрегиональных, республиканских научных конференциях. По проблеме исследования опубликовано 17 работ, в том числе 4 в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Минобрнауки России.

Структура работы. Диссертация включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список (217 наименований) и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

1.1. Компетентностный подход как основа регламентирующих документов в сфере высшего образования

Глобализационные процессы обуславливают необходимость готовить конкурентноспособных, образованных профессионалов, способных эффективно участвовать в деловом, социокультурном и повседневном общении с коллегами из других стран мира. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, определяющей цели воспитания и обучения и пути их достижения посредством государственной политики в области образования на период до 2025 года, отмечается, что одной из основных целей образования является систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; академическая мобильность обучающихся; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных работников, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоёмких технологий.

«Крушение иллюзий стабильности, переживаемое человечеством на протяжении всего XX века и продолжающееся в наше время, обращает к поиску «механизмов», способных вернуть нашему современнику ощущение целостности бытия, гармоничного сосуществования в системе «человек – мир» [Щербакова А.И., 2012, с. 125]. Поэтому среди основных задач государства в сфере образования упоминаются гармонизация национальных и этнокультурных отношений и интеграция российской системы образования и мировой образовательной системы с учётом отечественного опыта и традиций [Национальная]. Переход на федеральные

государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) нового поколения должен обеспечить инновационное развитие высшей школы и подготовку компетентных профессионалов, способных выполнять свои обязанности в быстро меняющихся условиях современного производства.

Профилирующий в настоящее время компетентностный подход в сфере высшего образования базируется на понятиях «компетенция» и «компетентность», которые долгое время были предметом рассмотрения научного сообщества [Кузьмина Н.В., 1990; Равен Дж., 2002; Хуторской А.В., 2003; Татур Ю.Г., 2004; Зимняя И.А., 2006; Субетто А.И., 2006; Садохин А.П., 2008; Попова Н.В., 2011; Nutmacher Walo, 1996]. Вслед за И. А. Зимней *компетентностный подход* понимается нами как «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования ряда компетенций средствами решения профессиональных задач в образовательном процессе» [Зимняя И.А., 2006].

Введение новых Федеральных стандартов ВПО завершает полемику о соотношении понятий *компетентность* и *компетенция*, т.к. компетентностный подход фактически приобретает законодательный статус, поскольку ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки утверждены Министерством науки и образования РФ. Согласно современным представлениям, понятие *компетентность* как интегративное качество выпускника вуза, профессионала в своей области знаний, включает в себя ряд составляющих или *компетенций*, а именно заданных заранее «результатов обучения и или элементов содержания обучения – знаний, умений, навыков, опыта» [Арсеньев Д.Г., Сурыгин А.И., Шевченко Е.В., 2010]. В ФГОС ВПО понятие *компетенция* также используется для обозначения предполагаемых *результатов обучения* по выбранному направлению подготовки. Определив понятие компетенции, основанное на ФГОС ВПО, следует выяснить их иерархию.

А. В. Хуторской, определив *образовательную компетенцию* как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённым кругам объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности», предлагает трёхуровневую иерархию компетенций: 1) *ключевые компетенции*; 2) *обще предметные компетенции*; 3) *предметные компетенции* – в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное [Хуторской А.В., 2003, с.63]. Далее исследователь приводит перечень ключевых образовательных компетенций: а) ценностно-смысловые; б) общекультурные; в) учебно-познавательные; г) информационные; д) коммуникативные; е) социально-трудовые; ж) компетенции личностного самосовершенствования.

Представляющим определённый интерес для нашего исследования является определение *компетентности* специалиста с высшим образованием Ю. Г. Татура. По его мнению, компетентность выпускника – это «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.» [Татур Ю.Г., 2004, с. 23]. В этом определении компетентности используется понятийный аппарат психологии.

Н. В. Попова считает вышеприведённое определение несколько перегруженным психологическими аспектами в ущерб дидактической ясности, поэтому она включает в своё определение компетентности дидактическую категорию *навык*. В её понимании *компетентность* – это навык осуществления деятельности в соответствии с заданными требованиями, основанный на знаниях, умениях, опыте. Н. В. Попова

полагает, что в дидактической категории *навык* в свёрнутом виде присутствуют и умения и опыт определённой деятельности [Попова Н.В., 2011, с.31-32]. В целом данное определение отражает дидактическое понимание компетентности автором.

Компетентностная модель обучения, реализуемая в рамках ФГОС ВПО, нацелена на организацию образовательного процесса с целью формирования перечня компетенций, соответствующих постоянно меняющимся требованиям со стороны работодателей в условиях рыночной экономики. Важно отметить, что компетентностный подход не противоречит междисциплинарному подходу, как совокупности фундаментальных научных установок, представлений и терминов по теории междисциплинарных связей. Поскольку количество заданных в ФГОС дисциплин гораздо меньше, чем требуемое количество формируемых компетенций, каждая компетенция может формироваться несколькими дисциплинами.

Ввиду слишком обобщенно сформулированного содержания самих компетенций, а также отсутствия аннотаций вводимых в учебный план дисциплин, организаторам высшего образования предоставляется, фактически, гораздо большая свобода выбора дисциплин для формирования указанных в ФГОС компетенций, а также определенная свобода трактовки элементов содержания выбранных дисциплин и компетенций. Сами же компетенции можно с полным основанием считать интегративными, то есть объединяющими в своем составе несколько дисциплинарных влияний. В вузовском учебном процессе МДС являются объединяющим фактором для преподавателей и обеспечивают преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин [Акопова М.А., Попова Н.В., 2011].

Рассмотрим содержание компетенций ФГОС на конкретных примерах, соответствующих логике данного исследования, а именно, на примере ФГОС по направлениям подготовки «Туризм», обучающиеся по которому, несомненно, нуждаются в приобретении навыков межкультурного общения.

Так в ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм» бакалавр должен обладать 14 общекультурными компетенциями. Среди них интерес для нашего исследования представляют: готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способность к межкультурной коммуникации в туристской индустрии (ОК-7); способность к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовность к работе в иноязычной среде (ОК-10). Кроме этого среди 16 профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник данного направления подготовки, в разделе *сервисная деятельность* упоминается способность к эффективному общению с потребителями туристского продукта (ПК-11). С нашей точки зрения ПК-11 предполагает сформированность межкультурной коммуникативной компетенции, гарантирующей эффективное общение представителей различных культур, поскольку вероятность работы с клиентами в иноязычной среде довольно велика.

В базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла направления подготовки «Туризм» отмечается, что обучающийся должен *уметь* использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, анализировать процессы и тенденции современной социокультурной среды, а также *владеть* основами деловых коммуникаций и речевого этикета изучаемого иностранного языка и основами формирования социальных отношений в обществе. Что касается профессионального цикла, в его базовой части подчёркивается необходимость *знать* коммуникативные техники и технологии делового общения в туризме, *уметь* организовывать взаимодействие в группе, обеспечивать межличностные взаимоотношения с учётом социально-культурных особенностей общения и *владеть* основными коммуникативными методами и приёмами делового общения в профессиональной сфере, что опять же предполагает сформированность

межкультурной коммуникативной компетенции для эффективной коммуникации профессионалов, представляющих разные культуры [Федеральный].

Программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанная под руководством и под общей редакцией С. Г. Тер-Минасовой в 2009г., является ещё одним регламентирующим документом, представляющим интерес для нашего исследования. Она призвана обеспечить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации в рамках первой ступени ВО (уровень бакалавриата) [Программа, 2009]. Среди положений, лежащих в основе Программы, отметим, что изучение иностранного языка строится на *междисциплинарной интегративной основе*; и обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, *социокультурной*, профессиональной и *общекультурной* компетенций студентов.

Программа строится с учётом педагогических и методических принципов, таких как культурной и педагогической целесообразности и интегративности. Основной целью курса является повышение исходного уровня владения иностранным языком и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнёрами, а также для дальнейшего самообразования. Изучение иностранного языка призвано также обеспечить расширение кругозора и повышение общей культуры студентов, и воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов.

Курс по иностранному языку состоит из 4-х обязательных разделов. При 340 часах общей трудоёмкости – 120 часов выделяется на раздел 3 (социально-культурная сфера общения). Тематика этого раздела подчёркивает его межкультурную направленность, например, в нем указаны

такие темы как «Язык как средство межкультурного общения», «Образ жизни современного человека в России и за рубежом», «Общее и различное в странах и национальных культурах» и т.д.

Данное указание программы позволяет нам творчески трактовать эту тематику и обогащать курс иностранного языка новыми элементами, такими как чтение статей и просмотр фильмов, посвящённых проблемам межкультурного общения; организация виртуального взаимодействия студентов с представителями других культур; организация неформального живого общения с носителями языка. Таким образом, хотя в программе нет прямого указания на формирование межкультурной компетенции (далее – МКК), мы можем трактовать указанные темы как косвенное указание на формирование МКК.

А. А. Фёдоров утверждает, что *социокультурная коммуникация*, позволяющая исследовать, каким образом ценности, воззрения на мир, культурный опыт, нормы, навыки и правила, уровень образования и т.п. влияют на социальные процессы и определяют пути развития данного общества, является одним из важнейших проявлений *межкультурной коммуникации* [Фёдоров А.А., 2005, с. 151]. Исходя из данного определения, мы можем утверждать, что *социокультурная компетенция* является частным случаем *межкультурной компетенции*. «*Социокультурная компетенция* включает обществоведческую, общекультурную, лингвострановедческую и социолингвистические компетенции носителя языка, обеспечивающую ему возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [Сафонова В.В., 1992, с. 338].

Таким образом, рассмотренный выше ФГОС ВПО по направлению подготовки «Туризм» (квалификация «бакалавр») и программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов указывают на актуальность формирования межкультурной компетенции студентов

бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» и междисциплинарную интегративную основу изучения иностранного языка.

Для более глубокого понимания сущности МКК, рассмотрим трактовку *общекультурных* компетенций подробнее. К этим образовательным компетенциям по мнению А. В. Хуторского относится круг вопросов, по отношению к которым обучающийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.

Сюда же относится опыт освоения обучающимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [Хуторской А.В., 2003, с.63]. При внимательном рассмотрении содержания общекультурных компетенций можно выделить их межкультурный компонент, как, например, *особенности общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов* и т. п. Из этого мы делаем вывод о включённости межкультурной компетенции в состав общекультурной.

В ФГОС общекультурные компетенции формулируются по-разному в зависимости от направления подготовки. Количество их также варьируется, например, от 16 по направлению «Ядерная физика и теплофизика» до 55 компетенций по направлению «Эксплуатация аэропортов и обеспечение полетов воздушных судов» [Бундин М.В., Кирюшина Н.Ю., 2012, с. 25]. Однако независимо от области профессиональной деятельности выпускника общекультурные компетенции выражают общее требование и ожидание того, что выпускник вуза, начиная трудовую деятельность в обществе, разделяет ценности данного общества. «Общекультурные,

общечеловеческие ценности, которые желательно сформировать в мировоззренческой системе молодого специалиста, представляют собой результат и одновременно стратегическое направление в осуществлении воспитательной работы в вузе» [там же, с. 26]. По сути, ФГОС третьего поколения требует, чтобы каждый преподаватель смог включить в свою педагогическую деятельность воспитательную работу, направленную на формирование общекультурных компетенций. Особенно это касается дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, соответственно и такой дисциплины как «иностраный язык».

Исследуя развитие общекультурной компетенции студентов средствами музейной педагогики, С. Л. Троянская отмечает, что структуру общекультурной компетенции изучали такие представители Санкт-Петербургской научной школы, как Н. Ю. Конасова, О. Е. Лебедев, Н. И. Неупокоева, А. П. Тряпицына. Общекультурную компетенцию педагога исследовал А. А. Петров [Троянская С.Л., с. 9]. Автор предлагает структуру общекультурной компетенции, состоящую из трёх компонентов: когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного.

С. Л. Троянская определяет *общекультурную компетенцию* как «интегративную способность личности обучаемого, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированную на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, профессионального характера» [там же, с. 11]. При всей своей сложности данное определение соотносится с пониманием *общекультурной компетенции* у М. В. Бундина и Н. Ю. Кирюшиной. Исходя из данного определения, можно предположить, что межкультурная компетенция будет являться частным случаем проявления более широкой по составу общекультурной компетенции в ситуации общения представителей разных культур.

В связи с тем, что компетентностный подход, положенный в основу ФГОС, совместим с междисциплинарным подходом, в процессе формирования МКК нам представляется необходимым учитывать возможности междисциплинарной организации учебного процесса. Категория «межкультурной компетенции» будет подробно рассмотрена нами в параграфе 1.2, междисциплинарный подход как основа её формирования – в параграфе 1.4.

1.2. Сущность и генезис категории межкультурной компетенции

Отражая реформирование системы образования в России, Государственная программа Российской Федерации (РФ) «Развитие образования» на 2013-2020 годы впервые отмечает задачу формирования у выпускников вузов не только профессиональных, но и базовых социальных и культурных компетенций. Решение данной задачи осуществляется через формирование у студентов общекультурных компетенций в зависимости от направления подготовки. Рассматривая такие общекультурные компетенции, как, например: а) принятие различий и мультикультурности; б) способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности; в) способность разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям с учётом этнокультурной специфики и др. [Вострокнутова Т.Ф., 2012, с.127]; мы приходим к выводу о том, что межкультурная компетенция представляет собой частный случай общекультурной в ситуации диалога культур. В связи с тем, что для нашего исследования трактовка понятия «межкультурная компетенция» очень важна, рассмотрим ее более подробно, учитывая также такие смежные понятия как *поликультурная, мультикультурная, интеркультурная* и *лингвокультурная* компетенции/компетентности.

«Чрезвычайно значимыми являются работы исследователей, посвящённые механизмам осуществления межкультурного диалога в

современном информационном пространстве» [Щербакова А.И., 2013, с. 55]. Знание иностранного языка является необходимым, но не достаточным условием познания другой культуры [Барышников Н.В., 2013, с. 91, Наролина В.И., 2009, с. 124; Сысоев П.В., 2006, с. 3]. Для того чтобы избежать конфликтов и недоразумений и от общения личностей перейти к диалогу культур, расширить границы своего сознания и окунуться в неизведанные глубины чужой и своей собственной культуры, необходимо сформировать межкультурную компетенцию. Это понятие является ключевым во многих исследованиях по межкультурной коммуникации и актуальность её формирования отмечается в работах Н. И. Алмазовой (2003), И. А. Зимней (2004), Ю. Рот и Г. Коптельцевой (2006), Е. В. Быстрой (2006), Г. С. Трофимовой (2007), Л. А. Городецкой (2007), Н. В. Янкиной (2008), А. Портера (2008), К. Блужинско (2008), А. П. Садохина (2009), Т. Г. Стефаненко (2009) и других авторов.

Отечественные авторы подходят к трактовке понятия «межкультурная компетенция/компетентность» следующим образом. А. П. Садохин считает, что «межкультурная компетентность» представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнёрами из других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровнях» [Садохин А.П., 2008, с. 163], в более широком смысле он определяет межкультурную компетентность как «особое адаптивное свойство субъектов межкультурной коммуникации, позволяющее им эффективно взаимодействовать» [Садохин А.П., 2009, с. 11].

С определением А. П. Садохина частично согласуется позиция таких исследователей как Н. В. Янкина, А. Ю. Муратов, М. В. Плеханова, Т. А. Колосовская, также использующих в своих определениях ключевые слова «знания» и «умения». Например, Н. В. Янкина отождествляет «межкультурную компетентность» с личностным качеством, рассматривая её как синтез особых знаний, умений и ценностных ориентаций [Янкина Н.В., 2005, с. 161].

В отличие от неё А. Ю. Муратов предлагает объединить термины «компетентность» и «компетенция» в понятии «межкультурной компетенции», определяя её как сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры» [Муратов А.Ю., 2005, с. 54]. М. В. Плеханова в своём определении межкультурной компетенции использует те же самые ключевые слова, что и А. Ю. Муратов (знания, умения, качества личности) [Плеханова М.В., 2006, с. 65].

В. И. Наролина рассматривает «межкультурную *коммуникативную* компетентность» как интегративный компонент единой социально-профессиональной компетентности специалиста. Она определяет это понятие как «особую способность человека осуществлять продуктивное межкультурное общение и готовность воспринимать культурное и языковое многообразие». Она уточняет, что межкультурная коммуникативная компетентность позволяет личности «достигать взаимопонимания с представителями разных культур даже при посредственном владении иностранными языками на основе знания, понимания и соблюдения универсальных правил и норм поведения, составляющих международный этикет общения» [Наролина В.И., 2010, с. 1-4]. Мнение В. И. Наролиной нам представляется особенно важным и существенным для данного исследования, поскольку она подчёркивает критериальную роль коммуникации в формировании МКК. Нам близка точка зрения таких отечественных исследователей как В. П. Фурманова, А. В. Анненкова, И. А. Голованова, которые для обозначения межкультурной компетенции также используют термин «межкультурная *коммуникативная* компетенция», обращая внимание на коммуникативный характер данного явления [Белоусова И.А., 2013, с. 33].

Г. Е. Поторочина, используя в определении «интеркультурной компетенции» знания, умения и навыки общения, ставит на первое место «способность и готовность к диалогу культур» на их основе [Поторочина Г.Е., 2005, с. 95].

Подводя итог обзору определений, отметим, что преобладает тема формирования вышеперечисленных компетентностей/компетенций у педагогов и у студентов педагогических вузов языковых факультетов. Большинство авторов отдаёт предпочтение понятию «межкультурная компетентность», описывая его как «сложное образование, комбинацию или психологический конструкт» (А. А. Джалалова, А. Ю. Муратов, М. В. Плеханова), «интегральное/интегративное качество/интегративно-личностное образование» (Р. Р. Бикитеева, Л. Ю. Данилова, А. Б. Закирова, Т. А. Колосовская, Н. В. Янкина) или «способность и готовность» (И. А. Миронова, В. И. Наролина, Г. Е. Поторочина, Э. Р. Хакимов). Среди основных компонентов межкультурной компетентности ряд авторов выделяет «знания, умения, навыки» (А. Б. Закирова, А. Ю. Муратов, Г. Е. Поторочина, А. П. Садохин), а некоторые – «знания, умения», дополняя их ценностными ориентациями, качествами, способностями и мотивами личности (Р. Р. Бикитеева, Е. Б. Быстрой, Л. Ю. Данилова, Т. А. Колосовская, М. В. Плеханова, Н. В. Янкина).

Хотя в представленном нами обзоре позиций исследователей по МКК преобладает понятие *компетентность*, мы в дальнейшем будем придерживаться взглядов И. А. Зимней, согласующихся с тем, что определено введением новых ФГОС [Федеральный, 2012]. В соответствии с её точкой зрения: компетенция и компетентность связанные, но разные данности; компетентность основывается на компетенциях, включая их в себя; компетентности – это обобщающие интегративные результаты, формируемые в образовательном процессе. Таким образом, понятие «межкультурной *компетенции*» соотносится с понятием «межкультурной *компетентности*» как часть и целое. Далее мы будем работать с понятием

«межкультурная компетенция», опираясь на его, по словам И. А. Зимней, *собственно педагогическое* толкование как задаваемое и подлежащее усвоению содержание обучения [Зимняя И.А., 2012, с. 4]. МКК наиболее полно выражает идею способности к взаимобмену и взаимобогащению представителей различных культур. Н. С. Смирнова утверждает, что межкультурная компетенция нацелена на два результата: внешний и внутренний, т.е. на эффективное взаимодействие с представителями других культур и личностное самосовершенствование [Смирнова Н.С., 2007, с. 30]. Мы разделяем эту точку зрения.

Итак, в нашем понимании *межкультурная коммуникативная компетенция* (МККК) студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» – это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимобогащения представителей этих культур.

Зарубежные исследователи данной проблемы считают, что для обеспечения понимания между представителями различных культур становится важным факт формирования межкультурной компетенции населения. Однако среди зарубежных авторов нет единого мнения о подходах к определению «межкультурной компетенции». Вот почему исследование, проводившееся в США в течение трёх месяцев с декабря 2003 по февраль 2004 с целью дать определение межкультурной компетенции, определить её структуру и способы оценки, представляет большой интерес.

Для повышения уровня достоверности информации был использован метод «Дельфи». В этом исследовании принимали участие 23 ведущих эксперта по межкультурной коммуникации, международным отношениям, политэкономии, образованию, антропологии, психологии и бизнесу,

отобранные самым тщательным образом на основании рекомендаций ведущих учебных заведений и исследовательских институтов, рекомендаций самих экспертов и проработки соответствующей литературы. Все из них имели статьи и книги, посвящённые межкультурной тематике. Три серии вопросов были переданы с помощью электронной почты. Операция проводилась в три тура, и соглашение среди экспертов было достигнуто анонимно. В финальном туре принимал участие 21 эксперт и только 20 ответов было использовано. Результаты исследования послужили основанием для написания докторской диссертации американской исследовательницей Д. Диардорфф (Darla Deardorff), где она представила две модели межкультурной компетенции, определения этого понятия и основные элементы, с которыми согласилось большинство экспертов.

Было выделено семь определений межкультурной компетенции, по которым было достигнуто не менее 80% согласия. Приведём три определения, которые одобрили 19 из 20 участников эксперимента.

Межкультурная компетенция, это: «1) способность общаться эффективно и адекватно ситуациям межкультурного взаимодействия, опираясь на межкультурные знания, умения и отношения;

2) способность менять точку зрения и поведение в зависимости от культурного контекста; приспособляемость, способность к расширению и гибкости взглядов, суждений;

3) способность выявлять поведение, обусловленное культурой и вести себя по-новому в другом культурном окружении, даже когда такое незнакомое поведение не согласуется с нормами социализации личности» [Deardorff D., 2006, с. 13].

Первое определение соответствует взглядам отечественных авторов, определивших «межкультурную компетенцию» как «способность и готовность» или «стабильную способность» к «продуктивному, адекватному и эффективному общению», к «диалогу культур» (Г. Коптельцева, И. А. Миронова, В. И. Наролина, Г. Е. Поторочина, Ю. Рот, Э. Р. Хакимов).

Что касается второго и третьего определений, приведённых Д. Диардорфф, то с нашей точки зрения они подчеркивают важность приспособляемости и гибкости взглядов и моделей поведения участников межкультурной коммуникации, что также отмечается в определениях М. В. Плехановой, А. П. Садохина и Н. В. Янкиной.

Определяя специфические компоненты межкультурной компетенции, эксперты, принявшие участие в исследовании в США, выделили 22 компонента, по которым было достигнуто не менее 80% согласия [Deardorff D., 2006, с. 14]. Они представлены в таблице 1.

Д. Диардорфф подчёркивает, что эксперты достигли 100% согласия только по поводу одного элемента – «понимание другого мировоззрения». Они не пришли к консенсусу о роли языка для межкультурной компетенции.

Таблица 1

Специфические компоненты межкультурной компетенции

Количество участников, достигших согласия	Компоненты
20	Понимание другого мировоззрения
19	Культурное самоопределение (в том числе этнокультурное самосознание)
19	Приспособляемость к новому культурному окружению
19	Умение слушать и наблюдать
19	Общая открытость межкультурному обучению и общению с представителями других культур
19	Способность приспосабливаться к меняющимся стилям межкультурного общения и обучения
18	Гибкость
18	Умения анализировать, интерпретировать и соотносить
18	Устойчивость к неопределённости
18	Глубокие знания и понимание культуры (своей и других)
18	Уважение к другим культурам
17	Кросс-культурная эмпатия
17	Понимание ценности культурного разнообразия
17	Понимание ролей культуры, ситуации, социальной и исторической среды

17	Гибкость ума – способность переключаться, менять свои взгляды
17	Социолингвистическая компетенция (осознание взаимосвязи между языком и смысловым значением в социальном окружении)
17	Внимательность
16	Воздержание от суждений, тактичность
16	Любознательность и стремление к нахождению положительного результата
16	Ценность обучения через взаимодействие
16	Этнорелятивистский взгляд (способность вставать на другую точку зрения)
16	Культурно-специфические знания

Кроме того, важные навыки, которые выявило согласие экспертов, включая умения анализировать, интерпретировать, соотносить, а также слушать, наблюдать, сравнивать и проявлять гибкость ума, сфокусированы на общении и поведении в межкультурных ситуациях и подчёркивают важность процесса в формировании МКК.

Проанализировав определения межкультурной компетенции и её основные компоненты, Д. Диардорфф выделяет три группы организации этой информации: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутренний и внешний результат. Она строит две модели межкультурной компетенции, опираясь на выявленные группы: пирамидальную и процессуальную. Нам бы хотелось представить здесь пирамидальную модель как более наглядную, хотя и слегка упрощённую [там же, с. 17] (рис.1).

В основании модели лежат отношения (открытость, любознательность, уважение), исходя из которых и приобретая необходимые знания и умения, можно прийти к внутреннему (приспособляемость, гибкость, эмпатия и принятие этно-релятивистских взглядов) и внешнему результату (соответствующее и эффективное поведение и общение в межкультурных ситуациях).

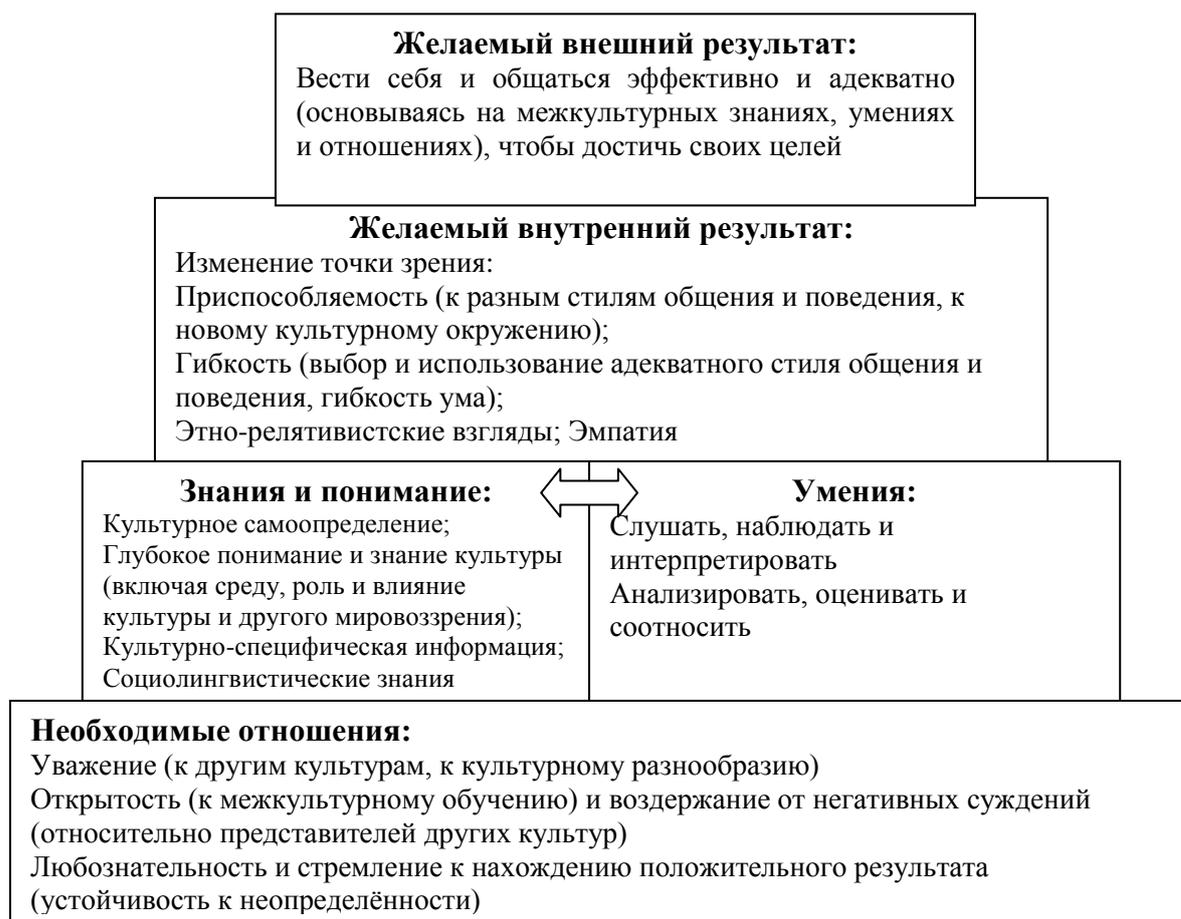


Рисунок 1. Пирамидальная модель межкультурной компетенции
(Deardorff, 2004)

Процессуальная модель демонстрирует более сложную природу межкультурной компетенции. Она изображает процесс, например, переход с личностного на межличностный уровень. Она демонстрирует возможность перехода от отношений или знаний и умений непосредственно к внешнему результату, но адекватность и эффективность результата, возможно, не будет такой же, как при прохождении полного цикла и нового старта. Процессуальная модель также демонстрирует непрерывность процесса формирования межкультурной компетенции.

Мы полагаем, что, говоря об отечественных авторах, было бы уместно сравнить пирамидальную модель межкультурной компетенции Д. Диардорфф с моделью формирования межкультурной компетенции Н. В. Янкиной, так же изображённую в виде пирамиды [Янкина Н.В., 2008, с. 174].

В модели Н. В. Янкиной основанием пирамиды является трёхгранная плоскость, ограничивающая пространство интеграции знаний, межкультурных умений и отношений (ценностных ориентаций, мотивации). То есть отношения, знания и умения также как у Д. Диардорфф являются фундаментом для формирования межкультурной компетенции. Высота пирамиды показывает степень интеграции трёх компонентов на различном уровне их развития. Уровни развития каждого компонента определяют различные интегративные качества: сформированности ценностных ориентаций (первый уровень), познавательную самостоятельность (второй уровень) и готовность к межкультурной коммуникации (третий уровень), что соответствует трём стадиям в процессе формирования межкультурной компетенции: межкультурной ценностной ориентации, межкультурного ценностного самоопределения и межкультурного ценностного взаимодействия. Вершина пирамиды обозначает сформированную межкультурную компетенцию, которая применяется в продолжающемся дальше процессе межкультурной коммуникации [Янкина Н.В., 2008, с. 173]. Отношения, знания и умения положены в основу обеих моделей. В своём рисунке в основании пирамиды Н. В. Янкина также ставит отношения на первое место. Обе модели отмечают необходимость межкультурного ценностного самоопределения, интеграцию компонентов (стрелочки в модели Д. Диардорфф) и подразумевают процесс.

Компоненты межкультурной компетенции, которые выделили 20 ведущих экспертов-межкультуралистов США, сгруппированные Д. Диардорфф в три группы, включают: 1) отношения; 2) знания и умения; 3) внутренний и внешний результат, во многом совпадают с компонентами межкультурной компетенции, выделенными отечественными авторами (более двадцати исследователей, из них 8 докторов наук в различных областях – педагогики, психологии, культурологии), рассмотренными выше. Так знания, умения и отношения (мотивы, ценности, ценностные ориентации) как необходимые компоненты межкультурной компетенции

обозначены у Р. Р. Бикитеевой, Е. Б. Быстрой, Л. Ю. Даниловой, А. А. Джалаловой, В. Ю. Хотинец и Н. В. Янкиной. Достижение эффективного межкультурного взаимодействия отмечает большинство исследователей, хотя не все подчёркивают это как внешний результат. Аналогично, отмечая необходимость этно-релятивистских взглядов, эмпатии и приспособляемости, отечественные авторы не выделяют это в качестве внутреннего результата.

Подводя итог анализу представленных подходов к определению понятия «межкультурная компетенция» и её основных компонентов отечественными учёными и экспертами из США, можно заключить, что за 30 лет полемики сам термин «межкультурная компетенция» является устоявшимся на западе, в то время как российские исследователи определяют «меж/интер/кросс/поли/мультикультурную компетентность/компетенцию», что говорит о более коротком периоде существования этого понятия в отечественной науке. Определения и компоненты межкультурной компетенции, обозначенные отечественными и зарубежными авторами, а также модели межкультурной компетенции во многом совпадают. Однако, с нашей точки зрения, российские авторы представляют межкультурную компетенцию как законченный результат, позволяющий эффективно участвовать в процессе межкультурного взаимодействия. Что касается позиции зарубежных исследователей, продемонстрированной на примере работы Д. Диардорфф, они подчёркивают, что межкультурная компетенция не является статичным состоянием или результатом обучения, она, согласуясь с динамическим понятием культуры, представляет собой процесс, продолжающийся в течение всей жизни человека и развивающийся по спирали [Deardorff D., 2006, с. 6-7].

Интересно отметить, что в проанализированных нами моделях Д. Диардорфф и Н. В. Янкиной отсутствует иностранный язык как главное средство коммуникации. Это, на наш взгляд, частично объясняется тем, что для американцев, как носителей английского языка, не существует

объективной необходимости в профилировании иноязычной компетенции, которая так важна для нас, *носителей* языка. Что касается Н. В. Янкиной, то ее исследовательский интерес в большей степени отражает психологический подход к анализу МКК. Именно поэтому, признавая актуальность разработки модели МККК, мы не будем скрупулезно следовать моделям Д Диардорф и Н. В. Янкиной, но разработаем свою модель межкультурной коммуникативной компетенции с учетом иностранного языка.

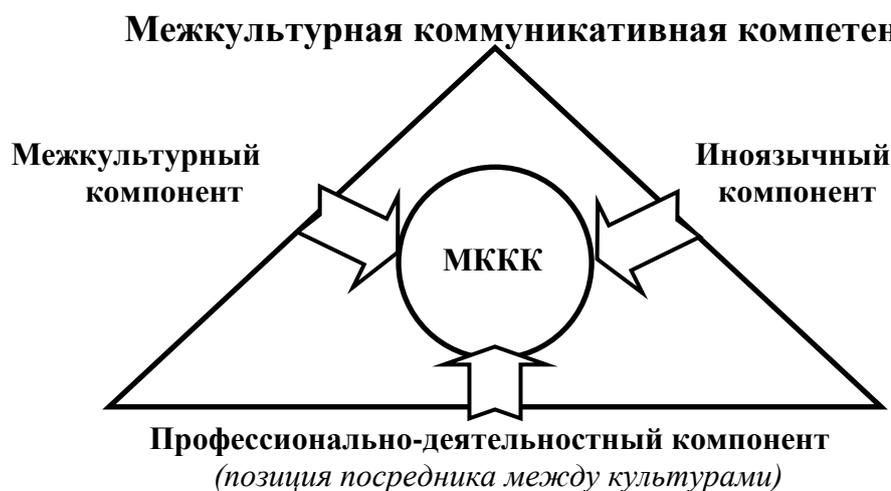


Рисунок 2. Структурная модель межкультурной коммуникативной компетенции

Опираясь на проведённый анализ понятия «коммуникативная компетенция» на примере работ зарубежных авторов И. А. Мазаева отмечает, что несмотря на имеющиеся различия в трактовке этого понятия оно обязательно включает три компонента: 1) знание языковых средств изучаемого языка; 2) знания и умения процесса построения текста на иностранном языке; 3) знания и умения использовать социокультурные факторы [Зимняя И.А., Мазаева И.А., 2014, с. 10]. В нашем понимании вышеприведённая структура соответствует трём компонентам межкультурной коммуникативной компетенции: *иноязычному*, *профессионально-деятельностному* и *межкультурному*, что демонстрирует вышеприведённая модель.

Исходя из авторского определения межкультурной коммуникативной компетенции наиболее важным является *профессионально-деятельностный*

компонент МККК; он изображён в виде основания треугольника. Профессионально-деятельностный компонент или *позиция посредника* необходим в профессиональной деятельности профессионалу туристской индустрии; согласно профессиональному стандарту специалиста по организации и предоставлению туристских услуг требуется владение культурой межличностного общения и навыками межкультурной коммуникации.

Следующие две стороны равны. Одна из них обозначает *межкультурный компонент* как знание культурных особенностей носителей языка и умение использовать их в процессе общения, оставаясь носителем своей культуры. Другая соответствует *иноязычному компоненту*, поскольку процесс формирования МККК происходил в основном на занятиях по иностранному языку и во время самостоятельной работы в интернете и общения на иностранном языке (подробнее о компонентах межкультурной коммуникативной компетенции в параграфе 1.6).

Итак, в нашей работе под *межкультурной коммуникативной компетенцией* студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» мы понимаем способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур.

Таким образом, формируя межкультурную коммуникативную компетенцию у студентов, будущих профессионалов в сфере туризма, мы, условно говоря, перемещаем их в позицию посредника между своей и иной культурой. *Позиция посредника* является профессионально-деятельностным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции. Остановимся

подробнее на выяснении сущности этого понятия в виду его важности для нашей работы.

1.3 Профессионально-деятельностный компонент межкультурной коммуникативной компетенции

Профессионально-деятельностный компонент межкультурной коммуникативной компетенции или *позиция посредника* является одним из ключевых понятий в нашей работе, поэтому рассмотрим подходы различных учёных к определению понятия «позиция». Так, В. Н. Мясищев в своей работе «Психологическая концепция личности и её отношений» ссылается на понятие «позиция личности», применяемое советскими авторами, впервые предложенное А. Адлером. Позиция личности означает в его понимании интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [Российская, 2009, с. 901]. В самом общем виде как точку зрения или отношение, которого кто-то придерживается, определяет «позицию» большой толковый психологический словарь, что частично соответствует пониманию «позиции личности» В. Н. Мясищевым. Термин «позиция», истолкованный новейшим психологическим словарём, соответствует точке зрения учёного в ещё большей степени: «позиция – это устойчивая система отношений человека к определённым сторонам действительности, проявляемая в соответствующем поведении и поступках» [Шапарь В.Б., 2007, с. 392].

По мнению Б. Г. Ананьева позиция личности представляет собой систему отношений личности (к окружающим людям, объективной среде, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. Именно такое определение позиции личности приводится в словаре по педагогике [Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., 2005]. Таким образом, Б. Г. Ананьев считал, что изучая динамические тенденции личности – её

потребности, мотивы, интересы, желания, установки, ценностные ориентации, идеалы, наконец, её направленность, то есть то что личность хочет, что для неё привлекательно, к чему она стремится – можно понять и объяснить содержание выполняемых ею социальных ролей, статус и позицию, которую она занимает [Ананьев Б.Г., 2000, с. 209].

С. Л. Коптев, изучавший содержание нравственной позиции, в своих исследованиях отмечает, что «позиция личности есть совокупность (система) устойчивых отношений личности и свойств личности, реализуемых в данных отношениях». Исследователь делает выводы о том, что личность и ее позиция формируются в деятельности, причем в активной деятельности [Психологическая].

Б. П. Битинас рассматривает позицию личности как общую цель процесса воспитания, которая «раскрывается через отношения к социальной действительности, с которой взаимодействует воспитанник». Используя такие характеристики позиции личности как направленность ее содержания, устойчивость поведения, активность воспитанника, Б. П. Битинас представляет четырехгранговую градацию шкалы степени воспитанности: 1) активная позиция; 2) пассивная положительная позиция; 3) неустойчивая позиция; 4) негативная позиция [Психологическая].

Практические психологи определяют «позицию» или «внутреннюю позицию» как выбранный человеком образ мышления и отношения, взгляд с определённой стороны. Определённая позиция ведёт к определённым действиям, которые формируют те или иные состояния. Определённая позиция выражает и одновременно формирует определённое отношение [Позиция].

Понятие «позиция личности» рассматривается с точки зрения различных наук. Так, по мнению Л. М. Кузнецовой, в философии позиция исследуется как ведущая характеристика личности, определяющая закономерность ее поведения в определенной социальной общности (Л. М. Архангельский, А. С. Капто, В. И. Селиванов, Е. Ф. Сулимов и др.); в

психологии – как стержневое системное образование, заключающее в себе движущую силу психического развития (Л. И. Божович, В. Н. Мясищев, Л. С. Славина и др.); социальные психологи актуализируют в позиции систему отношений личности к обществу, людям, самой себе и пр. (Б. Г. Ананьев, Н. А. Дивитовская, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин и др.); в педагогике синтезируются подходы других наук, здесь позиция определяется как интегративная характеристика личности, включающая в себя осознанную совокупность отношений и проявляющаяся в деятельности и поведении (Б. П. Битинас, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, Д. М. Гришин, Т. Н. Мальковская, А. М. Трещев и др.).

Анализ вышеприведённых определений понятий «позиция» и «позиция личности» позволяет утверждать, что большинство исследователей трактуют их как отношение, систему, совокупность или интеграцию отношений к определённым сторонам действительности (Б. Г. Ананьев, Б. П. Битинас, С. Л. Копотев, Л. М. Кузнецова, В. Н. Мясищев). Многие авторы считают, что позиция формируется и проявляется в деятельности и поведении или в деятельности и общении (Б. Г. Ананьев, Б. П. Битинас, С. Л. Копотев, Л. М. Кузнецова, О. Н. Финогенова). Б. Г. Ананьев выделяет следующие компоненты позиции личности: отношения, установки, мотивы, цели и ценности. По мнению С. Л. Копотева компонентами позиции личности являются знания и представления, потребностно-мотивационная сфера, поведение и отношения. Б. П. Битинас утверждает, что существуют три характеристики позиции личности: направленность её содержания, устойчивость поведения и активность воспитанника.

В нашем исследовании *позиция* – это осознанная субъектом совокупность отношений, проявляющаяся в деятельности и общении. Далее, перейдем к содержанию понятий «посредник» и «позиция посредника».

Общий толковый словарь русского языка приводит следующие значения слова «посредник» по Т. Ф. Ефремовой: 1. Тот, кто содействует осуществлению связи, общению между кем-либо; тот, кто является

посредствующим, связующим звеном в чем-либо, в каком-либо отношении; тот, кто сводит продавца и покупателя или совершает торговую сделку по чьему-либо поручению. 2. Тот, кто содействует примирению спорящих, враждующих, борющихся сторон. 3. Представитель командования маневрами, оценивающий действия сторон, участвующих в маневрах [Общий].

В нашей работе мы можем использовать первое значение из вышеприведённых, имея в виду субъекта, являющегося связующим звеном в диалоге между двумя культурами.

Г. Хесль описывает «посредничество» или «медиацию» в разрешении конфликтов и среди различных областей его использования упоминает межкультуральные конфликты [Хесль Г., 2004, с.14]. Однако в нашей работе мы изучаем это понятие с точки зрения межкультурной коммуникации.

В сфере межкультурных взаимодействий «позиция посредника» или «медиатора» (медиатора культур) обычно рассматривается в отношении специалистов-лингвистов, переводчиков и преподавателей иностранного языка. Так И. И. Халеева в своём исследовании решает ряд актуальных лингводидактических проблем подготовки профессионального компетентного (устного) переводчика как *посредника* и непосредственного участника межъязыкового и межкультурного общения. Описывая задачи методики обучения аудированию иностранной речи, она подчёркивает необходимость формировать у обучаемых умения воспринимать устный текст с *позиций участника и посредника* не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации [Халеева И.И., 1990, с. 10].

А. И. Алёшина в своём исследовании о формировании межкультурной толерантности также лингвистов-переводчиков определяет современного переводчика как межкультурного *посредника*, обеспечивающего взаимопонимание представителей различных культур и языков, и подчёркивает, что он не относится к числу непосредственных участников

межкультурной коммуникации, а лишь исполняет *роль посредника* [Алёшина А.И., 2010, с. 12].

А. О. Бударина, говоря о профессиональной универсальности лингвистов, утверждает, что «прежний взгляд на роль лингвиста как на *посредника* в межъязыковом общении сменился сегодня представлением о нём как о коммуникативной личности, о *посреднике* в межкультурной коммуникации, гражданине мира (И. С. Алексеева, Н. Д. Гальскова, Дж. Деверо, И. Ю. Иеронова, В. П. Фурманова и др.) [Бударина А.О., 2011, с. 102].

Все три вышепротитированных автора рассматривают понятия «посредник», «поликультурный медиатор», «функция посредника» («межкультурно-посредническая функция») и «позиция посредника», не приводя определения этих понятий и не связывая позицию посредника с формированием межкультурной компетенции. Однако Я. В. Садчикова, давая определение межкультурной компетенции, утверждает, что она проявляется в «умении выступать в *роли посредника* между представителями своей и иностранной культур» [Садчикова Я.В., 2009, с. 12], но авторское понимание «роли посредника» в работе не представлено.

К. Крамш (С. Kramersch), яркий представитель западной методической школы, связанной с обучением культуре страны изучаемого языка, говорит о «межкультурном говорящем» и позиции, где «изучающие язык видят себя одновременно изнутри и снаружи», называя её «третье место» (“third place”) (перевод наш) [Kramersch С., 2013, с. 62].

Детальное исследование понятия языковой личности, обладающей межкультурной компетенцией, или *межкультурного коммуниканта* даётся в работе Г. В. Елизаровой о формировании межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению. В её понимании «межкультурный коммуникант – это *посредник* между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной» (курсив наш) [Елизарова

Г.В., 2001, с. 213]. Автор утверждает, что *функция* медиатора, посредника исключительно важна, что межкультурная компетенция – это не только способность обучающегося вести себя в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, но и способность «выступать в *роли* межкультурного коммуниканта – посредника между собственной культурой и культурой собеседника с целью создания общего значения происходящего» (курсив наш) [там же].

В нашей работе, в отличие от исследований Г. В. Елизаровой и К. Крамш, мы попытались рассмотреть *позицию посредника* исходя из анализа определений «позиции личности» отечественных учёных-психологов и рассматриваем это понятие как один из компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, а именно *профессионально-деятельностный компонент МККК*, и в последующих параграфах определяем структурные элементы «позиции посредника» (параграф 1.6).

Мы считаем, что «позиция посредника» важна для любого профессионала и человека, общающегося на иностранном языке, тем более для студентов университета будущих работников туриндустрии.

В словаре В. И. Даля отмечается: «посредничать, быть сознательным посредником, хлопотать меж двух сторон, соглашая их» [Даль В.И., 1990, с. 329]. По аналогии *посредником* будет считаться человек, находящийся на перекрёстке своей и иной культуры, умеющий проанализировать информацию с двух точек зрения, соглашая их в своей голове, и умеющий использовать ситуацию межкультурного общения не только для эффективной коммуникации и деятельности, но и для своего личностного роста.

Таким образом, *посредник* – это субъект, находящийся в ситуации межкультурного диалога, понимающий свою и иную культуру, умеющий анализировать информацию с двух точек зрения и использовать ситуацию межкультурного общения не только для эффективной коммуникации,

результативной деятельности, но и личностного роста субъектов взаимодействия.

В таком случае *позиция посредника* – это осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения.

С точки зрения одного из крупнейших специалистов по межкультурной коммуникации М. Дж. Беннетта этноцентристскую позицию человека можно изменить и преобразовать в сторону понимания иной культуры в результате межкультурного обучения. Переводя студентов из этноцентристской позиции в позицию посредника между представителями своей и иной культуры, мы создавали условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Таблица 2

Модель развития межкультурной сензитивности (Bennett, 1993)

Этноцентристский этап			Этнорелятивистский этап		
I	II	III	IV	V	VI
<i>отрицание</i>	<i>защита</i>	<i>умаление</i>	<i>признание</i>	<i>адаптация</i>	<i>интеграция</i>

В модели освоения чужой культуры по М. Беннетту или другими словами модели развития межкультурной сензитивности (M. Bennett The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, 1993) [Bennett, M., 1993] человек проходит два этапа, этноцентристский и этнорелятивистский, каждый из которых состоит из трёх стадий (Таблица 2). В этноцентристском этапе — это «отрицание», «защита» и «умаление», а в этнорелятивистском — «признание», «адаптация» и «интеграция». М. Беннетт описывает этноцентризм как отношение или установку, которое утверждает превосходство собственного мировоззрения, иногда даже не признавая

существования других взглядов на мир. Этнорелятивизм, с другой стороны, отмечает равенство и ценность всех групп общества, не рассматривая их с позиции своей собственной культуры, а вырабатывая способность вставать на другую точку зрения. Ввиду важности данной модели для нашего исследования опишем все шесть стадий ниже подробнее.

Три стадии в этноцентристском этапе можно описать, сравнивая отношение к культурным различиям. Люди, находящиеся на стадии «отрицание», не признают существование иного мировоззрения. Они воспринимают собственный взгляд на мир как единственно правильный, а к людям с другим поведением относятся как к «сбитым с толку», не знающим лучшего образа жизни. Как правило, большинство их контактов относится к одной культурной группе. На стадии «защита» люди уже признают культурные различия, но не относятся к ним как к ценности. Их пугает присутствие другого способа мышления, они пытаются защититься, превознося своё мировоззрение. Они относятся к культурным различиям как к препятствию, которое нужно преодолеть, и стараются включить в своё окружение только представителей своей культуры. Люди на стадии «умаление» всё ещё с опаской воспринимают культурные различия, поэтому они склонны умалывать их значение, утверждая, что сходств больше, чем различий. Они больше не относятся к представителям других культур как к «сбитым с толку» или отстающим в развитии. Они пытаются ладить со всеми, но им не хватает гибкости из-за отсутствия культурного самоопределения и веры в одинаковость разных культур.

На первой стадии релятивизма, «признание», люди остаются «культурно-нейтральными», не воспринимая культурные различия как нечто отрицательное или положительное, а признавая их жизненным фактом. Они ещё не приспособливают своё поведение к культурному контексту, хотя и не относятся к другим культурам как к чему-то пугающему или отстающему в развитии. На стадии «адаптация» люди начинают воспринимать культурные различия как ценный ресурс. Они одобряют различия и поэтому неосознанно

адаптируют своё поведение к различным культурным нормам своего окружения, обогащая своё мировоззрение. «Интеграция» — это последняя стадия в «путешествии» из этноцентристской в этнорелятивистскую позицию. На этой стадии люди осознают свою идентичность как образовавшуюся в результате интеграции разных культур, и поэтому они легко и неосознанно воспринимают другое мировоззрение [Bennett, M., 1993].

При этом, если на первых стадиях позицию человека можно выразить словами: «Я бы на его месте сделал так», то когда он меняет позицию на последующих этапах это звучит примерно: «Я начинаю думать по-другому, когда представляю себе его точку зрения» [Васильева Н.Н., 2007, с. 36].

Этноцентристский этап			Этнорелятивистский этап		
<i>отрицание</i>	<i>защита</i>	<i>умаление</i>	<i>признание</i>	<i>адаптация</i>	<i>интеграция</i>
		Этноцентристская позиция	Позиция посредника (уровни)		
			<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>

Рисунок 3. Соотношение модели развития межкультурной сензитивности и модели формирования позиции посредника

Нам представляется возможным сократить шесть стадий по М. Беннетту до четырёх, исключив самую первую, отрицание культурных различий, как маловероятную для нашего общества, в котором больше нет изоляции от других стран и народов. Далее мы предлагаем объединить защиту и умаление в одну стадию, когда культурные различия признаются, но считаются сначала нежелательными и опасными, а впоследствии незначительными, хотя и воспринимаются с уважением. Три стадии этнорелятивистского этапа (признание, адаптация и интеграция) сохраняются, и соответствуют позиции посредника (низкий, средний и высокий уровни) (рис. 3).

Рассмотрим далее существующие дидактические возможности формирования МККК, практическим результатом которого, по логике нашего исследования, является выполнение обучающимися своей посреднической миссии, то есть становление их позиции посредника. Междисциплинарное проектирование учебного процесса обучения иностранному языку, которое нам представляется наиболее оптимальным для реализации поставленной цели, будет рассмотрено в следующем параграфе.

1.4. Междисциплинарный подход как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции

В педагогической науке описаны различные подходы, соответствующие существующему научному мировоззрению. Содержание научных подходов зависит от целей исследования. Исследователи считают, что «сегодня педагог-практик нуждается не только в описании, не только в классификации, но и в систематизации многообразных педагогических подходов», а иначе, опираясь на какой-либо навязанный ему методологический подход, он выстроит нежизнеспособную педагогическую модель, которую невозможно будет воплотить на практике [Попов Л.Н.,2007].

«Междисциплинарный подход» менее изучен, но в связи с этим возрастает его актуальность. В ходе изучения теоретической литературы установлено что, научные подходы делят на четыре вида: дисциплинарный подход, междисциплинарный подход, мультидисциплинарный подход и трансдисциплинарный системный подход [Трансдисциплинарный].

ФГОС основан на компетентностном подходе, который является методологической основой современного вузовского образования. Большой вклад в его разработку внесли следующие авторы: Н. В. Баграмова, В. И. Байденко, А. В. Баранников, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя,

А. И. Субетто, Г. С. Трофимова, Ю. Ф. Фролов, А. В. Хуторской, Н. П. Чурляева и др. [цит. по: Попова Н.В., 2011, с.30].

Одной из основных идей компетентного подхода является идея интегративности. Данное утверждение можно проиллюстрировать на примере ФГОСа по направлению 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр»), который является типичным документом, отражающим положения компетентного подхода.

Во ФГОСе данного направления заданные результаты обучения сформулированы в форме 14 общекультурных и 16 профессиональных компетенций, тогда как количество рекомендуемых дисциплин, по совокупности всех циклов, составляет всего 18, то есть 30 компетенций должны быть сформированы 18 дисциплинами, или каждая дисциплина должна формировать примерно 1,7 компетенций. В то же время, если учитывать содержание составленных преподавателями учебных программ с указанием формируемых каждой дисциплиной компетенций, то будет очевидно, что многие дисциплины формируют несколько компетенций.

В свою очередь, многие компетенции являются результатами обучения по нескольким дисциплинам. Так, например, важная для нашей работы компетенция ОК-10, включающая в себя «способность к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовность к работе в иноязычной среде» [Федеральный], формируется, по меньшей мере, тремя дисциплинами из базовой части, такими как «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык второй». Междисциплинарное взаимодействие при формировании данной компетенции является довольно таки выраженным, а следовательно, её можно считать по сути интегративной, то есть объединяющей в своём составе влияние нескольких дисциплин.

Идею интегративности компетентного подхода можно также проиллюстрировать, сравнивая стандарты второго и третьего поколения. Во ФГОСе направления 100400 «Туризм» количество рекомендуемых

дисциплин составляет всего 18, в то время как в соответствующем ГОСе второго поколения было 24 рекомендованные дисциплины. В утверждённых рабочих учебных планах (РУП) представлено 60 дисциплин по ФГОСу и 55 дисциплин по рабочему учебному плану второго поколения, что наглядно демонстрирует большую степень вариативности ФГОСа третьего поколения по соотношению дисциплин по выбору и общего количества дисциплин, что можно наблюдать в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение стандартов второго и третьего поколений

Количество рекомендуемых государственными стандартами и включенных в РУПы дисциплин по направлению «Туризм» (бакалавриат)				Степень вариативности (дисциплины регионально-вузовского компонента)
ГОС	24	РУП	55	31 (56%)
ФГОС	18		60	42 (70%)

Степень вариативности ГОСа и ФГОСа вычислялась нами по соотношению количества дисциплин по выбору и общего количества дисциплин в учебных планах. Исходя из приведенных нами данных, можно сделать вывод, что междисциплинарный подход к проектированию учебного процесса полностью адаптирован ФГОСами третьего поколения. Таким образом, в связи с созданными в ФГОС дидактическими условиями компетенции можно и нужно формировать междисциплинарно, путем сопряжения необходимых дисциплин для создания условий междисциплинарного синтеза.

И именно междисциплинарный подход представляет интерес для нашего исследования, целью которого является формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Некоторые исследователи отмечают, что «новый век характеризуется расширением спектра междисциплинарных исследовательских проектов в области образования, что, несомненно, оказывает влияние на педагогические исследования» [Писарева С.А., 2014].

Методолог междисциплинарного подхода, Н. В. Попова рассматривает междисциплинарные связи (МДС) как прикладной дидактический аспект интеграции, что является «предпосылкой к более эффективному формированию умений и навыков учащихся, обеспечивающий развитие целостного восприятия изучаемых категорий» [Попова Н.В., 2011, с.9]. Описывая дидактическую интеграцию в образовании, исследователь отмечает, что содержательные компоненты изучаемых дисциплин не просто объединяются, а происходит процесс их взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения [там же, с.12].

В педагогической науке наряду с термином «междисциплинарные» связи употребляются такие понятия как «межпредметные» и «межнаучные» связи. В определённых пределах все три термина синонимичны, так как описывают интеграцию. Однако имеются различия в категориальном плане. Так, термин «межнаучные связи» используется при получении новых знаний через единые научные методы или при изучении одних и тех же объектов посредством методов частных наук. «Межпредметные» и «междисциплинарные» связи рассматриваются нами как синонимы, так как синонимами являются учебная дисциплина и учебный предмет. Термин «межпредметные связи» (МПС) имеет более широкое применение в педагогической литературе в историческом аспекте и при описании уровня среднего, а не высшего, образования.

Проблема междисциплинарных связей интересовала педагогов ещё в далёком прошлом. Например, Я. А. Коменский предлагал взаимосвязанное преподавание грамматики и философии, философии и литературы. Дж. Локк считал, что в процессе обучения один предмет должен наполняться элементами другого (например, история и география). Значение межпредметных связей в России подчёркивали В. Ф. Одоевский, К. Д. Ушинский и другие педагоги [цит. по: Афанасьева И.А.]. К. Д. Ушинский дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости МПС, утверждая что «знания и идеи, сообщаемые

какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь». Он настаивал на том, что система знаний позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений, а обособленность знаний приводит к омертвлению идей [Ушинский К.Д., 1948, с. 178].

В настоящее время междисциплинарные связи являются выражением происходящих в науке и в жизни общества интеграционных процессов. Наибольший вклад в изучение интеграции на уровне МДС внесли Г. Н. Бодрикова, А. И. Гурьев, И. Д. Еремеевская, И. И. Кириченко, Г. И. Кутузова, Р. Б. Лотштейн, В. Н. Максимова, Р. И. Маловичко, М. И. Махмутов, О. А. Митусова, Е. Н. Соловова, О. П. Панкратова, Г. Ф. Федорец и др.

По мнению А. И. Гурьева, межпредметные связи имеют различный статус в дидактике в зависимости от уровня изучения окружающего мира:

- а) МПС отражают межнаучные связи в учебном процессе (на уровне дидактического явления);
- б) МПС обеспечивают взаимную согласованность учебных программ по разным предметам с целью повышения научного уровня преподавания основ наук, формирования диалектического мировоззрения учащихся и развития их творческих способностей (на уровне дидактического условия);
- в) МПС являются фактором взаимодействия наук в процессе формирования диалектического мировоззрения учащихся и их творческих способностей (на уровне дидактического процесса);
- г) МПС являются интегрирующим звеном в системе дидактических принципов научности, систематичности, целостности, преемственности (на уровне дидактического принципа);
- д) межпредметные знания являются самостоятельной областью дидактических знаний, имеющей психолого-педагогическое обоснование и характеризующейся целостной структурой принципов, методов и средств обучения, позволяющих развивать концептуальный стиль мышления учащихся, характеризующийся целостным видением окружающего мира (на уровне методологии) [Гурьев А.И., 2002].

В педагогической литературе существует более тридцати определений понятий «межпредметные» и «междисциплинарные связи». Так, А. И. Ерёмкин под межпредметными связями понимает «систему отношений между знаниями, умениями и навыками, формируемыми в результате последовательного отражения в средствах, методах и содержании изучаемых дисциплин тех объективных связей, которые существуют в реальном мире в широком смысле слова. Межпредметные связи – это педагогический эквивалент диалектических связей, реализуемых в учебном процессе» [Ерёмкин А.И., 1984]. Однако наиболее полным и всеобъемлющим нам представляется определение Г. Ф. Федорец: междисциплинарные связи «есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших своё отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [Федорец Г.Ф., 1983, с. 33].

Исследователи указывают на различные функции междисциплинарных связей. Так, В. Н. Максимова выделяет: 1) *методологическую функцию*, обеспечивающую научность знаний; 2) *конструктивную функцию*, совершенствующую процесс обучения; 3) *формирующую функцию*, способствующую решению образовательных и развивающих задач; 4) *организационную функцию*, обеспечивающую координацию учителей разных специальностей с целью выработки единых требований и единой трактовки научных понятий [Максимова В.Н., 1981].

Теперь обратимся к классификации междисциплинарных связей, так как правильная классификация, вскрывающая связи между классифицируемыми понятиями, способствует созданию предпосылок для реализации этих связей в учебном процессе.

И. А. Афанасьева в приводимой в своей работе классификации предлагает выделить следующие *формы* межпредметных связей: а) по

составу; б) по направлению действия; в) по способу взаимодействия направляющих элементов.

МПС по составу показывают, что используется из других учебных дисциплин при изучении конкретной темы. Они подразделяются на следующие *типы* и *виды*: 1) содержательные (по фактам, понятиям, законам, теориям, методам наук); 2) операционные (по формируемым навыкам, умениям и мыслительным операциям); 3) методические (по использованию педагогических методов и приёмов); 4) организационные (по формам и способам организации учебно-воспитательного процесса).

МПС по направлению показывают: 1) является ли источником межпредметной информации для конкретно рассматриваемой учебной темы, изучаемой на широкой межпредметной основе, один, два или несколько учебных предметов (*односторонние, двусторонние, многосторонние*) – *типы*; 2) используется междисциплинарная информация только при изучении учебной темы базового учебного предмета (*прямые связи*), или же данная тема является также "поставщиком" информации для других тем, других дисциплин учебного плана (*обратные или восстановительные связи*) – *виды* [Афанасьева И.А.].

В классификации, предложенной И. Д. Зверевым и В. Н. Максимовой, междисциплинарные связи делятся на *содержательно-информационные, операционно-деятельностные и организационно-методические*, при этом способы и формы осуществления связей специально не оговариваются [цит. по: Крель Н.А.].

По мнению И. М. Зыряновой, *актуализация МДС* – это «целенаправленное систематическое выделение и использование междисциплинарных связей в течение всего образовательного цикла при изучении различных дисциплин, которое позволяет сформировать готовность студентов к будущей профессиональной деятельности на разных этапах профессиональной подготовки». Являясь одновременно процессом и результатом, актуализация МДС обеспечивает системность и целостность

профессиональной подготовки обучающихся за счёт структурной организации содержания образования [Зырянова И.М., 2006, с. 103]. При этом происходит «уплотнение» учебного процесса, способствующее информационному обмену между компонентами, участвующими в междисциплинарном взаимодействии, что приводит к активной мыслительной работе обучающихся, а отсюда, глубине и прочности знаний и развитию у студентов целостного мышления [Попова Н.В., 2011, с.18].

При организации междисциплинарного обучения важно учитывать корреляцию учебного материала, который входит в содержание различных дисциплин: «если *горизонтальные* МДС подразумевают взаимодействие одновременно изучаемых дисциплин основной образовательной программы (ООП), то *вертикальные* МДС реализуют взаимодействие дисциплин, изучаемых на разных курсах программы» [Попова Н.В., 2011, с. 17]. Горизонтальные МДС нам представляются особенно эффективными, поскольку содержание параллельно проходящих дисциплин можно более четко скоррелировать.

Для нашего исследования актуальны, прежде всего, горизонтальные МДС перспективно-преемственного характера между двумя дисциплинами: «Введение в межкультурную коммуникацию (ВМКК)» и «Иностранный язык». Для повышения эффективности формирования межкультурной коммуникативной компетенции предлагается использование дидактических ресурсов рабочего учебного плана путем включения элективного курса «Введение в межкультурную коммуникацию» в программу обучения по направлению *Туризм*, который в содержательном плане полностью сопрягается с параллельно проходящими занятиями по иностранному языку. Тематическое сопряжение практического курса по иностранному языку с теоретическим курсом по ВМКК является, фактически, реализацией горизонтальных междисциплинарных связей (МДС) в учебном процессе.

Актуализация МДС является общепризнанным ресурсом повышения качества образования, способствующим общей рационализации учебного

процесса в установленных пределах учебной нагрузки согласно рабочему учебному плану направления. Под МДС мы понимаем дидактические связи, создающие условия междисциплинарного синтеза при изучении базовой дисциплины, которая обогащается содержательными элементами смежных дисциплин [Попова Н.В., 2007, с. 320]. В нашем случае преподавание дисциплины *иностранный язык* выстраивается с учетом содержания теоретической дисциплины «Введение в межкультурную коммуникацию», задающей тематику межкультурного общения на иностранном языке. В процессе овладения знаниями, умениями и навыками, связанными с использованием предметного содержания теоретической дисциплины, у студентов формируются и совершенствуются междисциплинарные специфические приемы познавательной деятельности, обусловленные вновь изучаемой дисциплиной.

Преимущества организации учебного процесса с использованием горизонтальных МДС, на наш взгляд, весьма очевидны. Основное из них заключается в обеспечении целостности учебного процесса, сфокусированного на формирование определенной компетенции. Первичное введение междисциплинарного материала на русском языке, которое осуществляется на занятиях по теории ВМКК, закрепляется в процессе занятий иностранным языком. Такая последовательность подачи учебного материала позволяет снять существующие сложности в изучении иностранного языка слабыми студентами и обеспечивает их более активное участие в иноязычном общении по межкультурным проблемам.

Перейдём к описанию модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, в которой отображены содержательные элементы двух участвующих дисциплин: «Введение в межкультурную коммуникацию» и «Иностранный язык».

1.5. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»

Для эффективного использования возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса с использованием горизонтальных междисциплинарных связей, автором в ходе исследования была разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, которая явилась основой для создания методики формирования МККК на междисциплинарной основе. Предлагаемая нами модель представлена ниже (рис. 4) и включает следующие компоненты: *цель*; *методологическую основу* (подходы и принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции); *организационно-педагогические условия*, способствующие формированию МККК; *содержательный компонент* (содержание лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и практикума по иностранному языку); *технологический компонент* (формы, методы и приёмы, и средства обучения); *критерии* сформированности МККК и *результат* как сформированность межкультурной коммуникативной компетенции. Прокомментируем вышеобозначенную модель в соответствии с представленными в ней компонентами.

Методологической основой модели послужили следующие подходы: *коммуникативно-деятельностный*, *компетентностный*, *междисциплинарный и культурологический*. Современная педагогика под теоретическим подходом понимает синтез теоретических положений и руководящих идей [Теоретические]. Под коммуникативно-деятельностным подходом к обучению иностранным языкам мы понимаем такой подход, когда «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт



Рисунок 4. Модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» [Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, с. 58].

Коммуникативно-деятельностный подход направлен на решение конкретной учебной задачи на занятии, при этом в качестве объекта обучения иностранному языку выступает речевая деятельность во всех четырёх видах: чтение, письмо, говорение и аудирование. Особое внимание при этом уделяется профессионально значимой информации, имеющей межкультурную ценность. По мнению исследователей в общении на языке наряду с коммуникативными навыками тренируются и познавательные навыки, таким образом, развиваются интеллектуальные возможности обучающихся.

Поскольку *компетентностный подход* с введением новых федеральных стандартов ВО приобрел законодательный статус и направлен на развитие личности обучающегося в результате формирования ряда компетенций, в том числе и межкультурной, данный подход является обязательным для нашей работы (параграф 1.1). Совместимый с компетентностным *междисциплинарный подход* реализуется в нашей работе на базе дисциплин «Введение в межкультурную коммуникацию» и «Иностранный язык». Тематическое сопряжение практического курса по иностранному языку с теоретическим курсом ВМКК реализует горизонтальные междисциплинарные связи в учебном процессе и повышает эффективность формирования межкультурной коммуникативной компетенции, что было рассмотрено выше (параграф 1.4).

Образование с позиций *культурологического подхода* рассматривается как сложный процесс передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности, а также как комплексная социокультурная система, выполняющая функции сохранения и обновления культурных традиций общества. Реализация культурологического подхода базируется на принципах *культуросообразности, продуктивности и*

мультикультурности, означающих, соответственно, способность образования выражать суть, динамику и содержание культуры (содержательный компонент двух участвующих в интеграции дисциплин); способность выражать продуктивную сущность культуры, создавая условия для творческой, практической деятельности обучающегося (за счёт специальных форм, методов, творческих заданий в учебном материале); способность отражать разнообразие и многообразие культур, создавая условия для формирования культурной толерантности (с помощью специально подобранных словесных и аудиовизуальных средств) [Теоретические]. Указанные теоретические подходы не имеют взаимоисключающего характера, а скорее дополняют друг друга. Теоретические подходы к построению учебного процесса раскрываются в принципах обучения.

В педагогике *принципы* обучения выступают в качестве дидактических положений, определяющих содержание, организационные формы и методы учебного процесса, в соответствии с его целями и закономерностями. Они определяют позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации и оптимизации процесса обучения. Принципы обучения позволяют обучающим и обучающимся осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Все принципы связаны друг с другом и могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и организационно-методических положений. Прокомментируем основные методические принципы, использованные нами при организации обучения.

Принцип межкультурно-коммуникативной направленности обучения отвечает цели разрабатываемой методики – формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм». Это означает, что межкультурно-коммуникативная направленность определяет содержание, организационные формы и методы учебного процесса, где обучение через общение на родном и иностранном

языках позволяет обучающимся устанавливать контакт и взаимопонимание с людьми иной культуры.

Принцип междисциплинарной скоординированности обучения является базовым методическим принципом, определяющим всю организацию учебного процесса по предлагаемой методике. При реализации горизонтальных междисциплинарных связей лекционно-практический курс «Введение в межкультурную коммуникацию», проводимый на русском языке, предваряет и определяет тематику межкультурного общения на иностранном языке в рамках сопряженной с ним дисциплины «иностраннный язык». Применение данного принципа на практике позволяет студентам более глубоко освоить сложные аспекты межкультурного общения.

Принцип отказа от шаблонности при организации учебного процесса отвечает коммуникативной направленности обучения, когда речемыслительная активность обучающихся стимулируется новыми формами работы и методами и приёмами обучения, вызывающими интерес студентов. Новизна и отказ от шаблонности мотивируют студентов для участия во всех видах речевой деятельности и развивают их творческую активность.

Принцип чередования форматов работы с текстами (драматизация, дебаты, интервью) на занятиях по иностранному языку опирается на коммуникативно-деятельностный подход, где говорение включается в занятия по чтению и письму для получения необходимой практики в устной коммуникации. Поскольку деятельность, по мнению психологов, является главным фактором усвоения межкультурного материала студентами, их нужно вовлечь в различные виды коммуникативной деятельности. Каждый вид деятельности разрабатывается для одного из трёх видов текстов для чтения: 1) тексты для драматизации; 2) тексты для дебатов; 3) тексты для интервью. Чередую разные виды работы с иноязычными текстами, мы делаем занятия по освоению межкультурной тематики намного интереснее для студентов. Интеграция навыков чтения и говорения углубляет понимание

прочитанного материала студентами, выявляет проблемы, имеющиеся в понимании текста, и, самое главное, позволяет им использовать информацию, которую они прочитали, в практике говорения на иностранном языке во время драматизации, дебатов или интервью, что улучшает беглость речи и способствует лучшему усвоению межкультурного материала (подробнее в параграфе 2.1.).

Принцип творческой активности обучающихся заключается в использовании активных методов и форм обучения, способствующих пробуждению у студентов потребности и желания работать самостоятельно, творчески, интереса к овладению знаниями, например, о ценностях своей и иных культур, и приданию проблемного характера учебному процессу [Принципы]. При участии студентов в процессе самостоятельного добывания знаний они приучаются к постановке вопросов, как обращенных к преподавателю, так и рассчитанных на самостоятельный ответ и разрешение проблемы. Их активность связана с самостоятельностью мысли и действий, с умением принять решение и отстаивать свои взгляды, с развитием у студентов научного мышления и профессионального творческого подхода к приобретению знаний [Дидактические].

Принцип единства группового и индивидуального обучения подразумевает их оптимальное сочетание. Этот принцип строится на том, что социализация и развитие личности происходит, с одной стороны, в процессе общения и взаимодействия с другими людьми, а с другой – благодаря стремлению индивида к обособлению. Групповое обучение отражает общность интересов обучающихся, создаёт условия для диалога, обеспечивает поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создавая условия для проявления взаимопомощи, повышения чувства ответственности и личной значимости. Однако обучение не может быть успешным если игнорируются интересы и индивидуальные особенности личности. Это значит, что наряду с групповым следует применять и индивидуальное обучение. Формами индивидуализации обучения являются

индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и увеличение времени на самостоятельную работу [Педагогика].

Принцип сочетания педагогического управления и самостоятельности обучающихся направлен на то, чтобы вызвать у обучающихся активность, инициативу и самостоятельность. Педагогическое руководство необходимо для обучения различным видам деятельности на занятиях, для консультаций по всевозможным вопросам, для поддержания инициативы и творчества. Однако по возможности обучающиеся должны быть поставлены перед необходимостью самостоятельно принимать решения и следовать им и в аудиторной, и в самостоятельной работе.

Изучение теоретических основ и практического опыта формирования межкультурной коммуникативной компетенции, представленных в исследованиях отечественных и зарубежных учёных, позволило выделить следующие *организационно-педагогические условия*, при которых формирование МККК студентов будет эффективно:

1. *Реализация модели субъект-субъектного взаимодействия.* Е. Н. Волкова определяет *субъект* как носителя активности, который выполняет определённую деятельность, как человека, обладающего способностью к сознательной саморегуляции и саморазвитию в этой деятельности [Волкова Е.Н., 1998, с. 12]. Е. О. Линник описывает *педагогическое взаимодействие* как процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслами учебной деятельности между субъектами обучения, который происходит в виде деятельности или коммуникации, опосредованных межличностными отношениями и совместно созданным результатом [Линник Е.О., 2013, с. 51]. Общим объектом взаимодействия является дискурс, который зависит от хода общения и определяет характер деятельности субъектов. Это может быть текст учебника или тематическое вещание учителя. Результатом такого взаимодействия является трансформация культурных смыслов в учебные и их интериоризация, то есть

появление личных смыслов, что способствует становлению субъектной позиции обучаемого и педагога. Иными словами, субъект-субъектное взаимодействие представляет собой наивысший уровень педагогического взаимодействия, характеризующийся сотрудничеством обучающего и обучающихся, партнерскими отношениями и рефлексивным типом управленческой деятельности, что соответствует принципу сочетания педагогического управления и самостоятельности обучающихся [там же, с. 52]. Являясь субъектами образовательного процесса, студенты развивают у себя инициативу, активность и целеустремленность, у них снимаются психологические барьеры, мешающие самовыражению, что способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

2. Отбор содержания обучения, насыщенного межкультурными реалиями. Для формирования личности, способной к межкультурному общению, следуя культурологическому подходу, необходимо учитывать огромный потенциал социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением культурой данного языка, а вместе с тем и с усвоением культурологических знаний в отношении стран изучаемого языка, отражающих многообразие мира. Социокультурный компонент помогает включению студентов в диалог культур, знакомит с достижениями культур в процессе их взаимодействия. П. В. Сысоев выделяет три направления социокультурного компонента изучаемого языка: 1) национальная ментальность, включающая общие характеристики (праздники, традиции, нормы поведения, свод обычаев повседневной жизни), ситуативные характеристики (установки ментальности) и культурное самоопределение; 2) социокоммуникация (лексика, лингвистические особенности социальных групп, язык невербального общения, особенности национальной письменной коммуникации); 3) национальное достояние (исторические заповедники и духовное наследие). При отборе содержания обучения иностранному языку он предлагает учитывать следующие критерии: культуроведческая ценность,

типичность, ориентация на современность, дифференциация с родной культурой, духовно-нравственная направленность, тематическое единство, достаточный минимум, экзотичность [Сысоев П.В., 1999].

3. *Использование горизонтальных МДС при организации учебного процесса.* Для эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции в соответствии с междисциплинарным подходом и следуя принципу междисциплинарной скоординированности обучения, мы используем в нашей работе междисциплинарную организацию учебного процесса на базе дисциплин «Введение в межкультурную коммуникацию (ВМКК)» и «Иностранный язык». Тематическое сопряжение практического курса по иностранному языку с теоретическим курсом ВМКК является, фактически, реализацией горизонтальных междисциплинарных связей в учебном процессе. Преподавание дисциплины «Иностранный язык» строится с учётом содержания теоретической дисциплины «Введение в межкультурную коммуникацию», которая определяет тематику межкультурного общения на иностранном языке. Первичное введение междисциплинарного материала на русском языке, которое осуществляется на занятиях по теории МКК, закрепляется в процессе занятий иностранным языком, что обеспечивает целостность учебного процесса и его сфокусированность на формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

4. *Организация виртуального взаимодействия студентов с представителями других культур.* Принцип межкультурно-коммуникативной направленности обучения предполагает использование иностранного языка как средства общения в рамках предложенной тематики. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции будет более эффективным при организации виртуального, но в то же время непосредственного, взаимодействия с представителями других культурных групп. В результате межкультурного общения происходят изменения, связанные с преодолением культурного эгоцентризма мышления

(этноцентристской позиции по М. Беннетту, параграф 1.3) за счёт усвоения системы значений другой культуры, что даёт возможность приобрести способность воспринимать мир с разных культурных позиций, то есть более объективно [Крылова С.Г., 2013, с. 24].

5. *Организация неформального живого общения с носителями языка* также опирается на принцип межкультурно-коммуникативной направленности обучения. Известно, что одним из самых эффективных способов изучения языка и культуры является практика живого общения с представителями иных культур. Однако, не каждый может себе позволить выехать за границу, чтобы заниматься изучением языка, общаясь с его носителями, а виртуальное общение с учётом всех положительных моментов не может полностью заменить реальное. Поэтому в нашей работе мы постарались максимально использовать имеющиеся в университете возможности, приглашая на занятия по иностранному языку преподавателей-иностранцев (*visiting professors*). Живое общение с носителями языка даёт возможность наблюдать характерную для данной страны манеру разговора, интонацию произношения и мимику, а также в процессе общения выяснить значения особенных слов и выражений, которые без помощи носителя так и остались бы загадкой. Беседы на тему «Россия глазами иностранцев» и подобную межкультурную тематику давали возможность студентам взглянуть на повседневные реалии нашей жизни с точки зрения представителя иной культуры и способствовали формированию позиции посредника, а, следовательно, и межкультурной коммуникативной компетенции.

6. *Проведение межкультурного тренинга на основе системы специальных упражнений.* По мнению А. П. Садохина тренинг является самым эффективным методом формирования межкультурной коммуникативной компетенции и подготовки к успешному межкультурному общению. Межкультурный тренинг позволяет развернуть проблемы общения представителей разных культур в динамике, предоставляет участникам

возможность прожить определённое количество времени в ситуациях межкультурного общения для приобретения необходимых навыков и опыта взаимодействия, развивает уверенность в себе и гибкость во взаимоотношениях.

Содержательный компонент модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля включает в себя содержание двух параллельно преподающихся дисциплин: *лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и практикума по иностранному языку.*

Содержание курса «Введение в МКК» включало следующие темы лекций и упражнений из межкультурного тренинга: 1) Понятие культуры и межкультурной коммуникации. Краткая история МКК. Процесс становления МКК как учебной дисциплины. 2) Категоризация культур. Концепция «культурной грамматики» Э. Холла. Монохронные и полихронные культуры. Культура и время. Культуры, ориентированные на будущее и прошлое. Теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла. 3) «Теория ценностей» по Клакхон и Стротбеку. Анализ пословиц родной и других культур. 4) Пирамида ценностей. Сказочные ценности. Упражнения межкультурного тренинга для развития навыка определения связи между культурными установками и культурными ценностями с повседневным поведением людей. 5) Стереотипы, восприятие, социальная категоризация. Упражнения для выявления национальных стереотипов, заключённых в идиоматических выражениях, и их критического осмысления. 6) Упражнение межкультурного тренинга для определения национальных стереотипов и путей их возникновения, а также их влияния на поведение в конкретных ситуациях. Упражнение межкультурного тренинга для определения собственных стереотипов и смысловой нагрузки символов родной культуры в традициях застолья. 7) Культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой». Мой город. Упражнение межкультурного тренинга для осознания проявлений родной культуры глазами иностранцев.

- 8) Межкультурная компетенция. Основопологающие качества культурно-компетентной личности. Упражнения межкультурного тренинга для снижения чувства чужеродности и непонимания, возникающего при встрече с другой культурой, путём нахождения общих, знакомых элементов.
- 9) Анализ проектного задания «Виртуальное межкультурное общение».
- 10) Анализ межкультурных ситуаций. Культурный ассимилятор и критический эпизод. Упражнения межкультурного тренинга, ставящего своей целью научить человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур.

Пройденные темы параллельно отрабатывались в иноязычной устной и письменной практике в упрощённом варианте на занятиях по практике иностранного языка. Таблица соответствий тем лекционно-практического курса по МКК занятиям на иностранном языке представлена в виде матрицы междисциплинарных связей (МДС) (Таблица 8, с.117) в параграфе 2.2.1.

Технологический компонент модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции включает в себя *формы, методы и приёмы, и средства обучения.*

Согласно принципу единства группового и индивидуального обучения, в нашей работе применялись следующие *формы* организации деятельности обучающихся: *индивидуальная, коллективно-фронтальная и групповая.* *Индивидуальная* форма обучения, используемая педагогами со времён средневековья, целесообразна при организации индивидуализированных творческих заданий при увеличении времени на самостоятельную работу и проведении индивидуальных консультаций со студентами. Одной из активных форм организации учебного процесса является *коллективно-фронтальная.* К этому виду относят совместный поиск и решение проблемных ситуаций, организацию дискуссий, комментирование обучающимися устных ответов и рецензирование письменных работ своих товарищей, причём считается достаточным для привлечения к активной познавательной деятельности большинства обучающихся. Следующей

активной формой организации учебного процесса является *групповая* учебная работа, то есть работа в малых группах стабильного или переменного состава (диады, триады, пары сменного состава). При данной форме организации могут решаться все типы дидактических задач: изучение нового материала, закрепление, повторение, применение знаний на практике. Кроме этого возможно совместное решение творческих задач. Количественный состав групп – 2-7 человек, длительность совместной работы от 10 минут до полгода. Эффективность деятельности группы зависит от уровня её развития. Организация группы по принципу пар сменного состава максимально увеличивает время говорения обучающихся. Такой вид деятельности называется сочетательный диалог (все работают в парах, состав которых постоянно меняется) [Трофимова Г.С., 1999, с.55].

Для достижения цели нашего исследования, формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм», и следуя коммуникативно-деятельностному подходу и принципам творческой активности, отказа от шаблонности при организации учебного процесса и межкультурно-коммуникативной направленности обучения, нами были использованы активные *методы и приёмы* обучения. Одним из важных моментов в применении активных методов является то, что акцент делается на самостоятельный поиск информации, на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельным выводам и обобщениям, а также на апелляцию к жизненному опыту самих студентов. При выборе дополнительного материала студенты исходят из своих потребностей и интересов, что придаёт обучению личностный смысл. Активные методы обучения способствуют развитию творческих способностей студентов, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. Практика показывает, что студенты принимают активное участие в дискуссиях, в ролевых, деловых, ситуативных играх и различных проектах. Остановимся на характеристике метода проектов – проектирование. Данный

метод развивает умение ориентироваться в информационном пространстве, креативность и нестандартность мышления. Метод проектов хорош тем, что он предполагает совместное целеполагание преподавателя и студентов, развивает мышление и рефлексию. Студенты становятся активными участниками, а педагог направляет их деятельность. В работе над проектом каждый студент в равной мере несёт ответственность за его выполнение, активизируются мыслительные процессы студентов, они побуждаются к постоянному творческому поиску, общению друг с другом, приобретается умение излагать свою точку зрения и терпимо относиться к мнению других [Борозна О.Ф., с. 641]. Все эти умения имеют практическое значение для формирования МККК.

Следующей составляющей технологического компонента представленной модели являются *средства* обучения. К ним относятся разнообразные материалы и орудия учебного процесса, которые способствуют созданию условной языковой среды и успешному достижению целей обучения за сокращённое время [Трофимова Г.С., 1999, с. 56]. Исходя из классификации дидактических средств по В. Оконю [Оконь В., 1990, с. 70], в нашей работе представлены следующие виды: а) простые средства – *визуальные/словесные* (тексты по межкультурной тематике); б) сложные средства – *аудиовизуальные* (фильмы по межкультурной тематике, кинопроектор), *аудиальные* (магнитола), *средства автоматизации процесса обучения* (компьютеры, мультимедиа).

Следующим компонентом модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции являются *критерии* оценки сформированности МККК, соответствующие трём её компонентам: *иноязычному, межкультурному и профессионально-деятельностному (позиции посредника между культурами)* (рис. 2).

Иноязычный компонент отражает уровень сформированности коммуникативной компетенции во владении иностранным языком. Критерий сформированности *иноязычного компонента* обозначен как *достаточный*

уровень иноязычной компетенции, выявленный на основании специально разработанных языковых тестов, содержащих задания на чтение, лексику, грамматику и перевод (подробно параграф 2.3).

Остановимся подробнее на описании *позиции посредника*. Для выявления элементов структуры позиции посредника в данной работе будем исходить из того, что она, в нашем понимании, является ядром межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» – это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур.

Осознание себя представителем определённой этнической общности указывает на *этническую идентичность* как структурный элемент позиции посредника. Большая Российская энциклопедия определяет *идентичность* как тождественность, одинаковость, совпадение чего-нибудь с чем-нибудь; в социально-гуманитарном знании – осознание человеком самого себя через набор устойчивых характеристик, ответ на вопрос «Кто я?». И включает в себя переживание человеком своей принадлежности к тем или иным социальным группам (*социальная идентичность*) [Большая, 2008, с. 695]. «Этническая идентичность может рассматриваться как разновидность идентичности социальной. Естественной является положительная оценка индивидом самого факта своей принадлежности к определённому этносу» [Социологическая, Т. 1, с. 340]. Восприятие индивидом своего этноса, его истории и культуры в виде устойчивых представлений составляет его этническое сознание или осознание этнической идентичности. Культурное

самоопределение, в том числе этнокультурное самосознание – это второй необходимый компонент межкультурной коммуникативной компетентности, с которым согласилось большинство экспертов в исследовании Д. Диардорфф. Таким образом, *позитивная этническая идентичность* является необходимым элементом позиции посредника.

Способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие требует *толерантности* в отношениях между представителями разных культур. Социологическая энциклопедия определяет это понятие как терпимость, снисходительность к кому-либо или чему-либо, в обществе – терпимое отношение индивида, социальной группы или общества в целом к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей или сообществ [Социологическая, Т. 2, с. 660]. Отмечается также, что толерантность способствует достижению взаимопонимания и согласованию интересов, мотивов и потребностей разных людей без применения насилия и ущемления их достоинства.

Большая энциклопедия описывает этот термин, (от лат. *tolerantia* – терпение), как терпимость к чужим мнениям, верованиям и поведению [Большая, Т. 51, с. 245]. Сообщается, что в эпоху Возрождения *толерантность* рассматривалась в основном как веротерпимость, а позже стало обозначать уважительное отношение к человеку вообще, к мнению других, к чужим обычаям. По критерию готовности индивида к контактам с представителями других групп выделяют пять типов толерантности: а) активная, б) пассивная, в) избирательная; г) вынужденная и д) интолерантность. В. А. Лекторский выделяет четыре способа понимания толерантности: 1) как безразличие к разным взглядам; 2) как уважение к другому, чьи взгляды я не пойму и не могу взаимодействовать; 3) как снисхождение к слабости другого с некоторой долей презрения; 4) как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на возможное изменение позиций в результате диалога [Глобалистика, 2003, с. 1018]. Последний способ понимания толерантности соответствует позиции

посредника и позволяет считать *толерантность* одним из структурных элементов данной позиции. Валентина Пономарёва утверждает, что понятие толерантности близко к понятиям милосердия и снисхождения [Пономарёва]. Декларация принципов толерантности, принятая ЮНЕСКО в 1995 г., включает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, гармонию в многообразии, направленность на достижение мира и содействие замене культуры войны культурой мира» [Декларация], что подтверждает присутствие *толерантности* в качестве элемента позиции посредника.

Одним из показателей толерантности индивида может служить значение *социальной дистанции* [Большая, Т. 51, с. 245]. Термин «социальная дистанция» был введён известным социологом Георгом Зиммелем. Он определяется как понятие, которое характеризует положение социальных групп и индивидов в социальном пространстве, их соотношение, то есть уровень их близости или отдалённости, отчуждённости друг от друга, степень их взаимосвязанности. Социологическая энциклопедия определяет *социальную дистанцию* как «восприятие различия социального статуса участниками социологического взаимодействия. Основу социальной дистанции составляют объективные (социальные, экономические, политические и т.д.) различия между социальными группами» [Социологическая, Т.1, с. 288]. Отмечается также, что социальная дистанция функционально необходима для организации совместной деятельности. Электронный ресурс «Словари и энциклопедии на Академикe» описывает *социальную дистанцию* как понятие, устанавливающее степень близости или отчуждённости между группами и индивидами, устанавливаемую институционально и ощущаемую самими участниками социальных взаимодействий, и характеризующее их размещение в социальном пространстве [Словари]. В психологии это понятие применяется для описания механизмов симпатии-антипатии и психологической близости

между людьми. В ситуации межкультурного диалога для осуществления эффективной коммуникации между представителями разных культур необходима достаточно *близкая социальная дистанция*, которая является ещё одним структурным элементом позиции посредника.

Среди необходимых компонентов межкультурной компетенции, отмеченных согласием большинства экспертов в исследовании Д. Диардорфф, приводится общая открытость общению с представителями других культур, что в нашем понимании описывается термином *аффилиация*. Рассмотрим, как это понятие толкуется в словарях. Так «Новейший психологический словарь» В. Б. Шапаря отмечает, что *аффилиация* (англ. to affiliate – присоединять, присоединяться) – стремление быть в обществе других людей. Тенденции к аффилиации возрастают при попадании индивида в стрессовую ситуацию [Шапарь В.Б., 2007, с. 43]. Другой психологический словарь (электронный ресурс) определяет этот термин как потребность в общении, в осуществлении эмоциональных контактов, в проявлениях дружбы и любви [Психологический]. Другими словами *аффилиация*, как и в словаре В. Б. Шапаря, это стремление быть в обществе других людей, а также потребность в создании тёплых, эмоционально-значимых отношений с другими людьми и стремление к сближению с людьми, дружбе, любви, общению. *Аффилиация* – это потребность «заводить дружбу и испытывать привязанность, радоваться другим людям и жить вместе с ними, сотрудничать и общаться с ними, любить, присоединяться к группам» (Н.А. Murray). Как один из структурных элементов позиции посредника *гармоничная аффилиация* понимается нами как стремление быть в обществе других людей, сотрудничать и общаться с ними, что вместе с близкой социальной дистанцией характеризует открытость общению с представителями других культур в позиции посредника.

Таким образом, структуру позиции посредника можно представить в виде следующей таблицы.

Структурные элементы позиции посредника

<i>Структурные элементы</i>
<i>1.Толерантность.</i>
<i>2.Позитивная этническая идентичность.</i>
<i>3.Близкая социальная дистанция.</i>
<i>4. Гармоничная аффилиация.</i>

Согласно выявленным структурным элементам позиции посредника критериями сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК являются: *достаточный уровень толерантности, позитивная этническая идентичность, близкая социальная дистанция и гармоничная аффилиация.*

Межкультурный компонент межкультурной коммуникативной компетенции бакалавров в области туризма «выводит на первый план взаимосвязь языка и культуры, языка и мышления народа, особенности употребления языка различными социальными группами» [Молчанова Л.В., 2009, с. 13]. О. А. Рудницкая, характеризуя социокультурную компетенцию как знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; отмечает, что формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур [Рудницкая О.А., 2010, с. 156].

В. В. Сафонова, характеризуя владение социокультурной компетенцией, утверждает, что она позволяет человеку ориентироваться в социокультурных характеристиках людей, с которыми он взаимодействует в процессе межкультурного общения; прогнозировать появление возможных социокультурных помех и уметь применять способы их устранения;

адаптироваться к иноязычной среде, следуя принятым канонам вежливости; адекватно оценивать социокультурные аспекты своего вербального и невербального поведения и др. [Сафонова В.В., 2014, с. 8].

Итак, мы определим *межкультурный компонент* МККК как знание культурных особенностей носителей языка и умение использовать их в процессе общения, оставаясь носителем своей культуры. Сформированность межкультурного компонента как способности к ведению диалога культур определялась нами путём соответствия нахождения студентов на одной из стадий релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта (Таблица 2) на основании контент-анализа сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами. Забегая вперёд, мы можем констатировать, что в конце эксперимента студенты находились на стадии «адаптация» релятивистского этапа данной модели, которая характеризуется *одобрением культурных различий*.

Последним компонентом развёрнутой модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» является *результат*, представленный как сформированность МККК за счёт сформированности всех её компонентов. Подробному описанию результата педагогического эксперимента посвящена вторая глава.

Выводы по первой главе

1. Согласно современным представлениям, понятие *компетентность* как интегративное качество выпускника вуза, профессионала в своей области знаний, включает в себя ряд составляющих или *компетенций*, предполагаемых *результатов обучения* по выбранному направлению подготовки. В содержании общекультурных и профессиональных компетенций, сформулированных в ФГОС третьего поколения, выделен межкультурный компонент, иными словами межкультурная компетенция входит в их состав. Программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов и ФГОС ВПО по направлению подготовки «Туризм» (квалификация «бакалавр») указывают на междисциплинарную интегративную основу изучения иностранного языка и актуальность формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

2. *Межкультурная коммуникативная компетенция* студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» – это способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур. Нами разработана авторская структурная модель МККК, состоящая из трёх компонентов: иноязычного, профессионально-деятельностного и межкультурного.

3. *Иноязычный компонент* отражает уровень сформированности коммуникативной компетенции во владении иностранным языком. Критерий сформированности иноязычного компонента обозначен как *достаточный уровень иноязычной компетенции*, выявляющийся специально

разработанными языковыми тестами с заданиями на чтение, лексику, грамматику и перевод.

Профессионально-деятельностный компонент МККК или *позиция посредника* – это осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения.

Критериями сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК являются: *достаточный уровень толерантности, позитивная этническая идентичность, близкая социальная дистанция и гармоничная аффилиация.*

Межкультурный компонент МККК – это знание культурных особенностей носителей языка и умение использовать их в процессе общения, оставаясь носителем своей культуры. Сформированность межкультурного компонента как способности к ведению диалога культур определялась нами путём соответствия нахождения студентов на одной из стадий релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта на основании контент-анализа сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами. Перемещая студентов из этноцентристской позиции в этнорелятивистскую, формируя позицию посредника, мы создаём условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

4. Действующий в настоящее время ФГОС, разработанный в терминах компетенций, полностью совместим с междисциплинарным подходом к обучению, поэтому мы считаем необходимым в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции использовать междисциплинарную организацию учебного процесса на базе дисциплин «Введение в межкультурную коммуникацию (ВМКК)» и «Иностранный язык».

5. Модель формирования МККК студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» состоит из семи компонентов: *цели*; *методологической основы* (подходы и принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции); *организационно-педагогических условий*, способствующих формированию МККК; *содержательного компонента* (содержание лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и практикума по иностранному языку); *технологического компонента* (формы, методы и приёмы, и средства обучения); *критериев* сформированности МККК и *результата* как сформированности межкультурной коммуникативной компетентности студентов бакалавриата.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДВУХ ДИСЦИПЛИН

2.1. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм»

Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» создана на основе модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата. Каким же образом она должна быть реализована, чтобы студенты переместились из этноцентристской позиции в позицию посредника, сформировав межкультурную коммуникативную компетенцию?

В связи с тем, что термин *методика* является одним из ключевых в нашем исследовании, приведём определение данного понятия, представленное в «Словаре по педагогике» Г. М. Коджаспировой: «методика в образовании – это описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Коджаспирова Г.М., 2005, с. 79]. Методика обучения иностранным языкам определяется М. В. Ляховицким как «наука, исследующая цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале иностранного языка» [цит. по: Ариян М.А., 2009, с.7].

А. Н. Щукин утверждает, что современная теория и практика обучения языку использует термин *методика* в трёх значениях: 1) как учебная дисциплина, обладающая сведениями по теории и практике её преподавания; 2) как научная дисциплина – лингводидактика, или теория обучения языку; 3) как практическая дисциплина, или технология обучения, которая

представляет собой совокупность приёмов работы учителя [Щукин А.Н., 2006, с. 19]. Нас в первую очередь интересует методика как практическая дисциплина, которая в представлении А. Н. Щукина соответствует технологии обучения. Далее перейдём к описанию методов и приёмов работы, использованных нами в прохождении четырёх этапов реализации методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

Экспериментальное обучение охватывало два направления подготовки – *межкультурное* и *языковое*, где для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, использовалась междисциплинарная организация учебного процесса на базе двух одновременно изучаемых дисциплин «*Введение в межкультурную коммуникацию*» и «*Иностранный язык*». Схема организации учебного процесса на междисциплинарной основе представлена на Рис. 5.

Далее перейдём к описанию целей, задач и содержания этапов реализации авторской методики.

2.1.1. Этапы реализации авторской методики

В процессе формирования МККК студенты ЭГ, перемещаясь из этноцентристской позиции в позицию посредника, прошли четыре этапа реализации авторской методики: ориентировочный, подготовительный, деятельностный и оценочный (рис. 6).

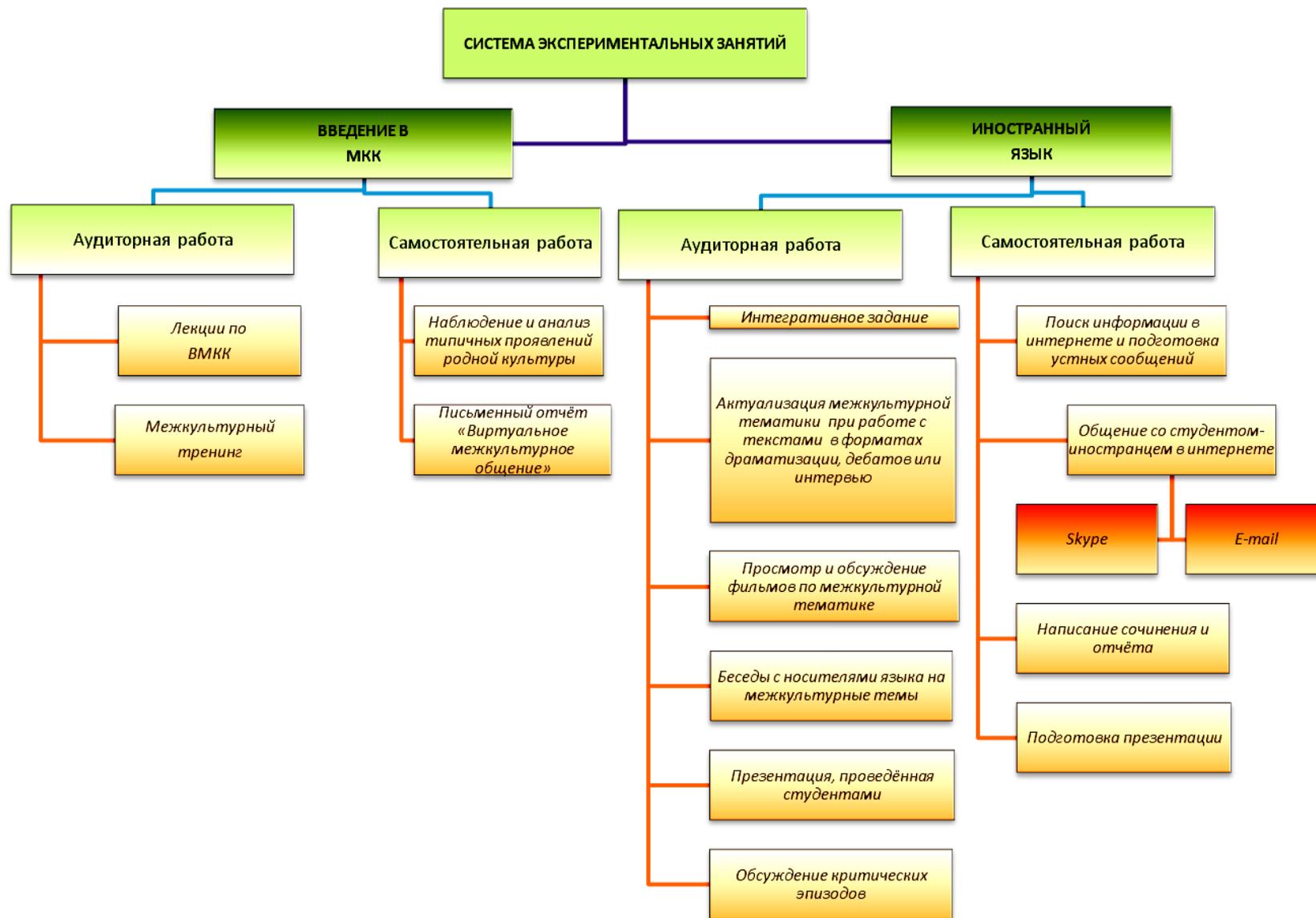


Рисунок 5. Схема организации учебного процесса на междисциплинарной основе



Рисунок 6. Этапы реализации авторской методики

Прокомментируем этапы методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Этапы реализации авторской методики

1. Ориентировочный этап.

Цель обучения: мотивационная

Пробуждение интереса к межкультурной тематике.

Задачи обучения:

- вызвать интерес к теме;
- способствовать осознанию студентами своей этноцентристской позиции;
- провести диагностику сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК;
- провести диагностику сформированности иноязычного компонента МККК.

**Индикаторы и дескрипторы МККК студентов бакалавриата
по направлению подготовки «Туризм»**

Индекс	Индикаторы	Дескрипторы компетенции		
ИД-1	Демонстрирует знания норм межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности в сфере туризма и умения участвовать в коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках	Знает важные для эффективной коммуникации особенности различных культур и нормы устной и письменной речи	Умеет сопоставить теоретические знания по межкультурным особенностям участников коммуникации и контекст конкретной ситуации, создавать иноязычные тексты профессионального и личного характера	Владеет навыками занимать позицию посредника для эффективной коммуникации представителей разных культур и культурой речевого поведения в условиях профессиональной межкультурной коммуникации
ИД-2	Осознаёт себя представителем определённой этнической общности, нации и осуществляет грамотный анализ межкультурных ситуаций (критические эпизоды) в профессиональной и социальной сфере и обоснованный поиск решений	Знает собственные культурные ценности и правила анализа межкультурных ситуаций и обоснования решений для фасилитации общения	Умеет осмыслить ценности собственной культуры и их связи с нормами поведения; умеет проводить анализ ситуаций межкультурного общения с учетом национальных стереотипов (в т.ч. собственных) и их критического осмысления	Владеет навыками определения связи между культурными ценностями и повседневным поведением людей; владеет навыками занимать позицию посредника для анализа межкультурных ситуаций и эффективного общения представителей различных культур
ИД-3	Демонстрирует интегративные умения, необходимые для эффективного участия в учебных и профессиональных дискуссиях	Знает особенности социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающие адекватность социальных и профессиональных контактов; правила деловой этики	Умеет выявлять противоречия в трактовке проблемы, приводить аргументы в защиту проблемы для подтверждения своей точки зрения	Владеет навыками защищать тему с различных точек зрения, исходя из занимаемой позиции посредника
ИД-4	Представляет результаты учебной и профессиональной деятельности на различных мероприятиях	Знает основы публичной речи, норм, межкультурных различий	Умеет подготовить и провести презентацию с использованием электронных ресурсов	Владеет навыками вербального общения с учетом межкультурных особенностей аудитории
ИД-5	Демонстрирует умения, необходимые для предотвращения конфликтов в ситуации межкультурного взаимодействия	Знает речевые и языковые средства иноязычного общения для перевода разговора на более нейтральную тему; знает особенности нейтрального стиля общения для поддержания беседы	Умеет слушать, наблюдать и интерпретировать; предвидеть конфликтные ситуации, избегать их или выходить из них	Владеет навыками предотвращения конфликта, исходя из занимаемой позиции посредника

Исходя из определения межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» и занимаемой ими позиции посредника, а также согласно профессиональному стандарту специалиста по организации и предоставлению туристских услуг сформулированы индикаторы и дескрипторы межкультурной

коммуникативной компетенции, которыми мы руководствовались отслеживая результаты экспериментального обучения (Таблица 5).

Содержание учебных заданий

Предлагаются следующие приёмы и задания для реализации цели и задач.

На данном этапе содержание отражает представления студентов о народах Европы и представления иностранцев о России.

1. Составление картины Европы глазами студентов, включая Россию (ИД-1) [Тер-Минасова С. Г., 2004]. Преподаватель анализирует количество культурных ассоциаций и их многообразие (Приложение 7).

2. Написание списка характеристик национальных особенностей для 8 национальностей (немцы, британцы, итальянцы, финны, шведы, американцы, испанцы, русские), выбирая по 8 характеристик из 48 предложенных (ИД-1) [Льюис Р. Д., 1999].

Анализ и обсуждение наиболее частотных характеристик для разных национальностей, включая русских. Студенты осознают свою этноцентристскую позицию (ИД-2).

3. Дискуссия на тему «Россия глазами иностранцев, достоинства и недостатки» на материалах информации из интернета. Например, студентка поделилась информацией, полученной от иностранных респондентов:

Select the person was easy. The main criterion is the knowledge of English. Age and nationality is not so important. I found a person who studies the Russian language and asked him some questions about Russia. Their responses are different and very interesting:

I: "Dear friend, I need your help. Please write a short essay about Russia in English. Have you ever been to Russia? What are your impressions of this country? Why are you studying Russian? What qualities do you think a Russian man has? I'll be grateful if you fulfill my request!"

1) Tyler (Hey! I'm Tyler :) I'm 17 and I'm from Java Island, Indonesia! ☺ I like meeting interesting people from other countries ;) I speak English, Javanese and Indonesian fluently, I use 'em all in daily life!)

-No, I've never been to Russia, well I think Russia is a great country. It's the largest country on earth, of course and Russian people are generally nice. I'm

studying Russian because I like it so much, I think it sounds so funny (the r in Russian lol) and I want to get to know about many cultures including Russian/Slavic cultures. Russian man? Well they are nice, generally good looking and they like laughing (haha).

2) *Leo (21, USA, student)*

-Hi! I've never been to Russia, but many of my friends have visited it. It sounds amazing! I would like to learn Russian to be able to communicate freely to my friends and their families in their own language. My friend returned from Moscow two weeks ago and brought pictures. The country is beautiful, but it seemed very cold. I think that a normal Russian man is quiet, strong, and kind. All of my friends that I have heard describe them like this. I hope this little essay helps. Have a good day!

3) *Gerd (43, Germany)*

-I have never been in Russia, but read interesting things about the people and the country. Some of my former colleagues have been from Russia, and spending time with them has been lot of fun. Regarding Russian men I just can judge from these colleagues. They have been sincere, clever and know how to make party ☺ My interest regarding learning Russian is, that I will marry soon a woman who mainly speak Russian. So ... she is learning German and I'm learning Russian.

And now I'm keeping in touch with Tyler from Indonesia. It's very exciting and unusual for me.

Студенты проявляют интерес к теме межкультурной коммуникации (ИД-1, ИД-3).

4. Обсуждение сходства и различия в картине Европы, в представлении о России иностранцев (приглашённый преподаватель из Испании поделился своими впечатлениями о России и русских, прокомментировал отношение русских к Испании и испанцам) и анализ причин такого отношения и представлений (ИД-1, ИД-3).

5. Проведение диагностики сформированности иноязычного и профессионально-деятельностного компонентов МККК.

Методы и приёмы обучения

Исследовательские, дискуссионные, поисковые, рефлексивные

Формы организации учебной деятельности

Индивидуальные, групповые (диады, триады), коллективно-фронтальные

Результат обучения

Студенты:

- 1) интересуются отношениями между культурами;
- 2) осознают свою этноцентристскую позицию;
- 3) готовы к восприятию дополнительной информации по межкультурной коммуникации.

2. Подготовительный этап.

Цель обучения: когнитивно-развивающая

Обеспечение понимания ценности разнообразия культур и роли посредника между культурами.

Задачи обучения:

- расширение базы теоретических знаний по межкультурной коммуникации;
- нахождение носителя иностранного языка в интернете для виртуального общения в течение семестра;
- развитие способности воспринимать разнообразие культур как ценность;
- повторная диагностика сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК и написание сочинения, характеризующего партнёра по виртуальному общению.

Содержание обучения

На данном этапе содержание обучения складывается из содержания первых пяти тем лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и сопряжённой с ним практики по иностранному языку (параграф 2.2.1 Таблица 7).

1. *ВМКК*: Дискуссия о понятии «культура» в группах по 3-4 человека на основании определений, выведенных студентами, и определений, приведённых в словарях и различными авторами. Прослушивание лекции о краткой истории МКК (ИД-3).

Иностранный язык: Чтение текста “*Does Russia matter?*” и организация групповых дебатов. Данный вид деятельности для развития

иноязычной коммуникативной компетентности в устной иноязычной коммуникации подробно описан в параграфе 2.1.2.

Обсуждение определений культуры на английском языке. Сравнение приведённых определений понятия culture с определениями культуры русскоязычных авторов. Студенты анализируют определения культуры и выбирают наиболее соответствующие их представлениям (подробно параграф 2.2.1).

Студентам предлагается установить контакт с носителями иной культуры через социальные сети в интернете и стать участниками реальной межкультурной коммуникации на английском языке в течение семестра. Возможные направления для переписки/общения предварительно обсуждались в группах, однако конкретные темы студенты выбирали в зависимости от своих интересов: студенческая жизнь в вашей стране, праздники, традиции питания, отношение к России и т.п. (ИД-1).

2. *ВМКК*: Прослушивание лекции о категоризации культур, концепции «культурной грамматики» Э. Холла, о монохронных и полихронных культурах, о теории высоко- и низкоконтекстуальных культур. Студенты расширяют свои знания о МКК (ИД-1).

Иностранный язык: Подготовка интервью после чтения текста “*The American standard of living*” (подробно параграф 2.2.1).

Студенты разбиваются на пары, где один из них исполняет роль берущего интервью, а другой – интервьюируемого. Далее процесс работы над текстом подчиняется алгоритму, описанному в параграфе 2.2.1. После проведения интервью студенты объясняют на иностранном языке, почему культура США относится к монохронным (категория времени) и низкоконтекстуальным (категория контекста) (ИД-1, ИД-4).

Поиск в интернете примеров, характеризующих представителей монохронных и полихронных культур по отношению к категориям времени, пространства и информации. Подготовка сообщения на английском языке, иллюстрирующее отношение ко времени в России и любой другой стране.

Поиск примеров поведения туристов представителей различных культур, позволяющих отнести их к высоко или низкоконтекстуальным. Студенты практикуются в монологических высказываниях на английском языке на тему категоризации культур (ИД-1, ИД-4).

3. *ВМКК*: Прослушивание лекции о «Теории ценностей» по Клакхон и Стротбеку. Анализ пословиц родной и других культур. Выполнение упражнения межкультурного тренинга для определения собственных культурных ценностей. Студенты осознают ценности родной и других культур и их связь с нормами поведения (ИД-2).

Иностраный язык: Драматизация на основе текста “*What is said of women when it is not March 8*”.

После отработки лексики студенты разбиваются на группы по три человека (режиссёр и два персонажа) и согласно алгоритму, описанному в параграфе 2.2.1, готовят драматизацию текста, а затем участвуют в конкурсе на лучшее представление в группе (ИД-4).

Проведение дебатов на иностранном языке после чтения текста “*Money doesn't mean happiness*” (by R. Coalson, SPb Times, 08.08.1997) (описание алгоритма в параграфе 2.1.2).

Вначале студентам предлагается прочитать статью и найти соответствия на русском языке словам и выражениям из текста, а также проиллюстрировать их описанием жизненных ситуаций на английском языке.

Студенты переводят предложения, содержащие русские пословицы на английский язык и выявляют заложенные установки и ценности (ИД-2).

4. *ВМКК*: Выполнение упражнения «Пирамида ценностей» межкультурного тренинга об осмыслении ценностей собственной культуры и их связи с нормами поведения. Выполнение упражнения межкультурного тренинга «Сказочные ценности» для развития навыка определения связи между культурными установками и культурными ценностями с повседневным поведением людей (ИД-2) (подробно параграф 2.2.1).

Иностранный язык: Просмотр фильма *My big fat Greek wedding* («Моя большая греческая свадьба»). Обсуждение ценностей американской и греческой культур. Студентам предлагается найти сходства и различия в стилях жизни представителей данных культур. Студенты подготавливают описание эпизода из фильма о столкновении ценностей разных культур. Студенты учатся передавать основное содержание увиденного и формулировать свои комментарии на иностранном языке (подробно там же) (ИД-1, ИД-2, ИД-4).

5. *ВМКК:* Прослушивание лекции на тему «Стереотипы, восприятие, социальная категоризация». Выполнение упражнения межкультурного тренинга для выявления национальных стереотипов, заключённых в идиоматических выражениях, и их критического осмысления. Студенты расширяют свои представления о национальных стереотипах (ИД-2).

Иностранный язык: Прочтение текста “*How Much Americans Earn*”, проведение интервью, аргументация своей позиции с использованием соответствующего вокабуляра и речевых образцов (ИД-4).

Перед прочтением текста преподаватель просит студентов, работая в группах, составить список характеристик типичных американцев. Далее предлагается выразить мнение и обсудить ответы на следующие вопросы:

Which characteristics you named are positive and which are negative in nature? Why? Were your beliefs about Americans formed by American films, television programs, newspaper or magazine articles, personal contacts with Americans, or other sources of information? Is it possible that each of these sources of information can be misleading? Do you think that people from different cultures have much more in common than differences? Какие названные вами характеристики положительные и отрицательные по своей природе? Основано ли ваше представление об американцах на американских фильмах, газетных или журнальных статьях, личных контактах с американцами или на других источниках информации? Возможно ли, чтобы эти источники

информации вводили вас в заблуждение? Полагаете ли вы, что представители разных культур имеют больше общего, чем различий?

Выдвигаются версии и предположения. После обсуждения предлагается текст для прочтения. Студенты разбиваются на пары, где один из них исполняет роль берущего интервью, а другой – интервьюируемого. Далее процесс работы над текстом подчиняется алгоритму, описанному в параграфе 2.2.1. После проведения интервью студенты определяют на иностранном языке понятие национальный стереотип и способы преодоления предубеждений по этому поводу. Преподаватель поощряет попытки студентов высказать собственное мнение.

Дискуссия на тему *Crossing cultural borders: American and Russian cultures* (Приложение 10). Студенты анализируют список ценностей, характерных для русских и американцев с точки зрения представителей других культур. Обсуждение комментариев иностранцев о представителях других культур, находящихся на отдыхе. Студенты формулируют свои комментарии, используя лексику, связанную с национальными стереотипами и ценностями (ИД-3).

Написание сочинения, характеризующего партнёра по виртуальному общению *“My virtual partner”*(ИД-1). В качестве представителей другой культуры откликнулись студенты из 15 стран: из Австрии, Бразилии, Великобритании, Венгрии, Германии, Египта, Индии, Испании, Италии, США, Туниса, Турции, Туркменистана, Финляндии и Франции. Студенты контрольной группы, где не было организовано общение с иностранцами через социальные сети в Интернете, писали сочинение на тему *“My best friend”*. Поскольку темы сочинений предполагают сходную структуру и использование приблизительно одной и той же лексики (например, прилагательные, используемые для описания черт характера, или виды занятий в свободное время), то мы сочли возможным сравнить уровень владения практикой письменной речи в ЭГ и КГ.

В своей работе О. А. Никитенко отмечает такие компоненты письменной речи как структуру сочинения, связность, грамматические обороты, синтаксические структуры и содержательную наполненность. Прокомментируем кратко каждый компонент.

Правильность *структуры сочинения* зависит от соответствия его структуры данному типу письменной работы. В нашем случае сочинение-описание должно иметь такие составные части, характерные почти для любой письменной работы, как введение, основная часть и заключение. Структура сочинения также выражается в правильной расстановке абзацев и в логической последовательности мысли.

Использование вводных слов и связующих элементов для соединения частей предложения и параграфов в тексте, обеспечивающее единство мысли и главной идеи, характеризует *связность* сочинения. Наличие правильных *грамматических оборотов* облегчает понимание содержания письменного текста, а вариативность грамматических конструкций улучшает его качество. Правильность и разнообразие *синтаксических структур* также придаёт тексту более высокий уровень.

Содержательная наполненность, показывающая насколько хорошо студент знаком с соответствующей лексикой и насколько убедительным является его сочинение, – это ещё один компонент письменной речи [Никитенко О.А., 2013]. При оценке студенческих работ по вышеперечисленным пяти компонентам письменной речи мы использовали общепринятую в Российской Федерации пятибалльную шкалу оценивания (Приложение 12) [Хохлова Н.Б., 2003].

Что касается формата *отчет*, который использовался нами как форма контроля сформированности иноязычного компонента МККК, то помимо указанных выше лексико-грамматических и стилистических критериев, мы уделяли большое внимание правильности соблюдения более строгой структуры данного формата, а также способам выражения официального стиля (пример отчета в приложении 14).

Приведённые выше критерии оценки письменных работ использовались при проверке сочинений и отчетов, написанных студентами. Проиллюстрируем результаты в виде процентного соотношения оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» по всем компонентам письменной речи в КГ и ЭГ. Если в ЭГ студенты два раза оценивали свое виртуальное общение, то в КГ тематика эссе и отчета отражала, соответственно, темы *описание друга* и *путешествие*.

Таблица 6

Суммарные результаты оценки сочинений и отчетов в КГ и ЭГ по компонентам письменной речи

Оценка	Структура сочинения %		Связность %		Грамматические обороты %		Синтаксические структуры %		Содержательная наполненность %	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
5	14	21	—	—	—	—	4	4	10	15
4	41	41	53	59	37	24	40	20	26	35
3	29	31	47	40	55	60	51	76	30	40
2	16	7	—	1	8	16	5	—	34	10
Средний балл	3,5	3,8	3,5	3,6	3,3	3,1	3,4	3,3	3,1	3,5

Как видно из таблицы студенты контрольных и экспериментальных групп имеют примерно одинаковый уровень знаний связности (3,5/3,6) и синтаксических структур (3,4/3,3). Можно отметить, что уровень знаний структуры сочинения и владение содержательной наполненностью выше у студентов экспериментальной группы на 0,3 и 0,4 балла соответственно. Более высокая содержательная наполненность сочинений в ЭГ на наш взгляд объясняется отработкой соответствующей лексики при обсуждении списка характеристик национальных особенностей из 48 предложенных для разных национальностей. Что касается знаний грамматических оборотов, то они несколько выше у студентов контрольной группы, на 0,2 балла, поскольку при традиционном способе преподавания больше времени отводилось изучению грамматических структур, чем при экспериментальном обучении. В целом можно отметить, что студенты КГ и ЭГ показали наибольший

уровень знаний по показателям структура сочинения и связность, а в экспериментальной группе ещё и содержательная наполненность; и меньший уровень знаний грамматических оборотов и синтаксических структур. Образец сочинения студентки ЭГ представлен в приложении 13.

Методы и приёмы обучения

Исследовательские, монологические, дискуссионные, метод ролевой игры, метод диалога

Формы организации учебной деятельности

Индивидуальные, коллективно-фронтальные, групповые (диады, триады, пары сменного состава)

Результат обучения

Студенты:

- 1) овладели достаточным объёмом теоретических знаний по МКК;
- 2) наладили контакт с носителем иностранного языка в интернете;
- 3) воспринимают разнообразие культур как ценность;
- 4) осознают важность роли посредника между культурами;
- 5) аргументировано выражают своё мнение по заданным темам, положительно реагируют на замечания товарищей и рекомендации преподавателя.

3. Деятельностный этап.

Цель обучения: Формирование МККК

Формирование МККК через накопление опыта взаимодействия в позиции посредника.

Задачи обучения:

- формировать способность эффективного взаимодействия в виртуальном межкультурном общении;
- формировать позицию посредника в упражнениях межкультурного тренинга;

-активизировать умения самостоятельной работы.

Содержание обучения

На данном этапе содержание обучения складывается из упражнений межкультурного тренинга по оставшимся пяти темам лекционно-практического курса «Введение в МКК» и содержания сопряжённых с курсом практических занятий по иностранному языку, а также общения со студентами-иностранцами в интернете.

1. *ВМКК*: Упражнения межкультурного тренинга «Гостиница» и «Взгляд со стороны» для определения национальных и собственных стереотипов и путей их возникновения, а также смысловой нагрузки символов родной культуры в традициях застолья. Студенты тренируются занимать позицию посредника (ИД-2, ИД-5).

Иностранный язык: Просмотр фильма “*Green card*” («Вид на жительство»). Высказывание своих мнений по поводу проблем использования национальных стереотипов. Студентов просят описать сцену из фильма, демонстрирующую разные взгляды на жизнь представителей американской и французской культуры, что способствует развитию умения анализа проблемных ситуаций с позиции посредника (ИД-2, ИД-4).

В качестве самостоятельной работы продолжается переписка/общение со студентами-иностранцами, в основном изучающими английский как иностранный язык (Приложение 15).

2. *ВМКК*: Выполнение упражнения межкультурного тренинга «Мой город» для осознания проявления родной культуры в глазах иностранцев. Студенты учатся анализировать знакомые явления с точки зрения другой культуры (ИД-1, ИД-2)(подробно параграф 2.2.1).

Иностранный язык: Прочтение текстов “*Russian challenge to British views*” (by Karen Hewitt, The Guardian, 16.02. 2011) для драматизации и “*Uncommon Thoughts on Common Things*”(by Robert Fullgam) (Приложение 9) для организации дебатов, анализ и оценивание ситуаций с точки зрения представителей другой культуры. Участвуя в драматизации и дебатах,

студенты тренируются занимать позицию посредника между культурами (ИД-1, ИД-2, ИД-3).

3. *ВМКК*: Обсуждение понятия «межкультурной компетенции», составление списка необходимых качеств культурно-компетентной личности. Выполнение упражнения межкультурного тренинга «Арабские цифры» для снижения чувства чужеродности и непонимания, возникающего при встрече с другой культурой, путём нахождения общих, знакомых элементов (ИД-5).

Иностранный язык: Чтение текста “*Getting along with people*” и проведение интервью.

Подготовка презентации по выбранной стране по плану с учетом установленного контакта со студентом-иностранцем через социальные сети в интернете: а) национальный характер; б) система ценностей; в) обычаи и традиции; г) этикет; д) семья; е) образование; ж) досуг и развлечения; з) юмор; и) особенности организации туристской деятельности (ИД-4).

4. *ВМКК*: Написание письменного отчёта на русском языке о проделанной работе в проектном задании «Виртуальное межкультурное общение» (ИД-1, ИД-3) (подробно параграф 2.2.1).

Иностранный язык: Чтение текста “*Russia is land of advice, whether helpful or not*” и подготовка драматизации для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Представление студентами подготовленных презентаций на английском языке (ИД-4).

5. *ВМКК*: Выполнение упражнений межкультурного тренинга «Культурный ассимилятор и критический эпизод», ставящих своей целью научить человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур, с точки зрения разных культур. Студенты тренируются занимать позицию посредника (ИД-1, ИД-5).

Иностранный язык: Обсуждение критических эпизодов для развития межкультурной сензитивности на английском языке (ИД-2, ИД-5) (интегративное задание, Приложение 11).

В основе интегративных заданий лежит интегрированный подход, который выражается во взаимосвязанном развитии умений в четырёх видах речевой деятельности – аудировании (слушании), говорении, чтении и письме и является результатом их интеграции [Козлова О.В., 2005, с. 52].

В данном задании студентам предлагается работать в малых группах над несколькими историями о межкультурных конфликтах, критическими эпизодами. Главная цель интегративного задания – это развить межкультурную сензитивность студентов, одновременно обучая студентов четырём видам речевой деятельности: *чтению, говорению, аудированию и письму*, также развивая их критическое мышление.

Каждый эпизод включает историю о взаимонепонимании представителей различных культур и завершается серией вопросов с вариантами интерпретации поведения действующих лиц, относящихся к разным культурам. Занятие начинается объяснением понятия «критический эпизод» и иллюстрацией его примерами межкультурных конфликтов между представителями хорошо известных студентам культур. При необходимости преподаватель может повторить лексику, используемую для описания чувств волнения, растерянности и раздражения (*excitement, confusion, annoyance*) или добавить новые соответствующие выражения. Преподаватель разбивает студентов на малые группы (2-3 человека) и обучающимся даётся задание прочесть и обсудить одну историю на каждую группу и выбрать варианты интерпретаций, основываясь на их знании культуры действующих лиц. Как и в ситуациях реальной жизни, необязательно существует единственное объяснение, которое может рассматриваться как правильное. Студентам предлагается обсудить свои варианты выбора в малых группах и проранжировать их как «лучший выбор», «удовлетворительный» и «худший выбор». Для усвоения новой лексики студентов можно попросить подчеркнуть новые слова и выражения в тексте и быть готовыми объяснить их значение.

Студентам предлагаются две истории. Первая связана с ценностями японской и американской культур, проявившимися в отношении к приёму пищи во время занятия, что привело в ужас студента из Японии, но было воспринято как обычное поведение американским преподавателем. Вторая история повествует о списывании во время теста, что считается совершенно неприемлимым в американских университетах, но часто воспринимается как само собой разумеющееся русскими студентами, что демонстрирует столкновение ценностей американской и русской культур. Оба случая были взяты из реальной жизни и рассказаны японскими и русскими студентами, обучающимися в американском университете. За описанием критического эпизода следуют вопросы о том, что мотивировало действующих лиц поступить так или иначе, на каких культурных ценностях основано поведение представителей данных культур и что можно было сделать иначе для предотвращения межкультурного конфликта.

Далее группы обмениваются описаниями историй и своими оценками вариантов интерпретаций, читают описание нового критического эпизода и составляют собственное мнение о нём и о работе предыдущей группы. Обе истории и способы устранения непонимания между представителями разных культур обсуждаются всеми студентами. Преподаватель или студент, близко знакомый с представителями культур из критических эпизодов, могут сыграть роль консультанта – межкультурного посредника, сообщив информацию для примирения сторон в случае возникновения споров. При необходимости студентов можно попросить объяснить значение новых выражений из текста. Таким образом, работая с критическими эпизодами студенты практикуются в двух видах речевой деятельности на межкультурной тематике – *чтении* и *говорении*.

После этого следует обучение *аудированию*: студентам предлагается посмотреть видео с примерами межкультурных конфликтов, найти отличия от описания прочитанных ситуаций, подумать о возможных интерпретациях поведения действующих лиц и обсудить их с партнёром. При необходимости

обучающиеся могут посмотреть сюжеты несколько раз для полного понимания сути конфликта. Для примера предлагается сюжет в ресторане, где китайские бизнесмены угощают своего британского коллегу. Принимающая сторона демонстрирует своё гостеприимство пытаясь накормить гостя национальным блюдом, которое он съедает до последнего кусочка, выражая таким образом своё уважение китайской стороне. Однако его поведение воспринимается по другому и процесс повторяется снова. Просмотр завершается составлением диалога (Приложение 11), то есть практикой *говорения* и *письма*. В качестве домашнего задания студенты готовят письменное описание своего критического эпизода, а также его устную презентацию – *письмо* и *говорение*.

Таким образом, в данном интегративном задании мы наблюдаем последовательность работы над развитием всех видов речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием и письмом.

При выполнении данного задания нами осуществлялся контроль навыков устной речи студентов в форме диалога. Студенты контрольной группы, не изучавшие критические эпизоды, составляли диалоги о сравнении ценностей американской и греческой культур с ценностями удмуртской культуры после просмотра фильма “My big fat Greek wedding”. Поскольку темы диалогов предполагают сходную структуру и использование межкультурной лексики, мы посчитали возможным сравнить уровень владения практикой устной речи в ЭГ и КГ.

На сайте социальной сети работников образования (nsportal.ru) описываются следующие критерии оценивания говорения в диалогической форме: содержание, взаимодействие с собеседником, лексико-грамматическая корректность, произношение и объём высказывания. Отметим, что при оценивании *содержания* наивысший балл выставляется, если решение принято, все аспекты задания обсуждены, дана хорошая аргументация, высказывание связанное и логичное и соблюдается вежливость. *Взаимодействие с партнёром* включает в себя умение начать,

поддержать и закончить разговор, говоря по очереди и запрашивая мнение собеседника. *Лексико-грамматическая корректность* означает демонстрацию словарного запаса и использование грамматических структур в соответствии с поставленной задачей. При наивысшем балле *произношение* предполагается без фонетических ошибок при соблюдении правильного интонационного рисунка. *Объём высказывания* должен содержать определённое количество реплик с каждой стороны [Критерии].

При оценке студенческих работ по вышеперечисленным пяти критериям оценивания устной речи мы использовали общепринятую в Российской Федерации пятибалльную шкалу оценивания [Хохлова Н.Б., 2003]. Критерии оценки устной речи использовались при проверке диалогов, подготовленных студентами (Приложение 12). Проиллюстрируем суммарный результат в виде процентного соотношения оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» с учётом всех критериев устной речи в КГ и ЭГ.

Таблица 7

Суммарный результат оценки уровня иноязычной коммуникативной компетенции в диалогической речи в ЭГ и КГ

<i>Оценка</i>	<i>КГ %</i>	<i>ЭГ %</i>
<i>отлично</i>	--	4
<i>хорошо</i>	18	33
<i>удовлетворительно</i>	50	47
<i>неудовлетворительно</i>	32	16
<i>Средний балл</i>	2,9	3,3

Как видно из таблицы, студенты ЭГ продемонстрировали более высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции в диалогической речи. В КГ не было выставлено отличных оценок, а результат «хорошо» показали только 18% студентов, что на 15% меньше, чем в ЭГ. Оценку «удовлетворительно» за диалогическую речь получило примерно одинаковое количество человек в КГ и ЭГ – 50% и 47% соответственно,

тогда как самый низкий балл был выставлен 32% студентов КГ, в два раза больше, чем в ЭГ. Почти такое же соотношение студентов – 33% получило оценку хорошо в экспериментальной группе.

Более высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции в диалогической речи в экспериментальной группе на наш взгляд объясняется обсуждением межкультурных реалий и проблем в формате драматизации, дебатов или интервью на каждом занятии по практике иностранного языка согласно матрице горизонтальных междисциплинарных связей в ЭГ. К тому же виртуальное межкультурное общение с носителями иных культур, практиковавшееся только студентами ЭГ также способствовало развитию навыков устной речи.

Методы и приёмы обучения

Метод ролевой игры, дискуссионные, проблемное обучение, метод проектов

Формы организации учебной деятельности

Индивидуальные, групповые (диады, триады, пары сменного состава)

Результат обучения

Студенты:

- 1) способны к эффективному взаимодействию в виртуальном межкультурном общении;
- 2) способны занимать позицию посредника в анализе ситуаций межкультурного взаимодействия;
- 3) способны подготовить презентацию по заданной теме, анализируя факты с точки зрения родной и иной культур.

4. Оценочный этап.

Цель обучения: рефлексивно-оценочная

Анализ проделанной работы и оценка сформированности компонентов межкультурной коммуникативной компетенции.

Задачи обучения:

- провести анализ и обсуждение проектного задания «Виртуальное межкультурное общение»;
- провести диагностику сформированности иноязычного компонента МККК;
- провести диагностику сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК;
- провести диагностику сформированности межкультурного компонента МККК.

Содержание обучения

Подведение итогов междисциплинарной организации учебного процесса на базе двух параллельно преподаваемых дисциплин «Введение в межкультурную коммуникацию» и «Иностранный язык».

1. *ВМКК*: Студенты анализируют и обсуждают проект «Виртуальное межкультурное общение», подчёркивая, что он дал лично им. Преподаватель просит высказать свои впечатления от совместного преподавания двух дисциплин (ИД-1, ИД-3, ИД-4).

2. *ВМКК*: Проведение диагностики сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК.

Проведение контент-анализа сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами для определения сформированности межкультурного компонента МККК (ИД-1).

Иностранный язык: Выполнение студентами языкового теста для определения сформированности иноязычного компонента МККК; написание отчета по проведению виртуального общения на иностранном языке (ИД-1, ИД-4) (пример отчета в приложении 14).

Методы и приёмы обучения

Дискуссионные, исследовательские, рефлексивные

Формы организации учебной деятельности

Коллективно-фронтальная, групповая, индивидуальная

Результат обучения

Студенты:

- 1) считают успешным параллельное изучение «Введение в межкультурную коммуникацию» и иностранный язык;
- 2) исходя из содержательного анализа отчетов и оценки языкового теста, имеют достаточный уровень иноязычной коммуникативной компетенции как показатель сформированности иноязычного компонента МККК;
- 3) демонстрируют достаточный уровень толерантности, позитивную этническую идентичность, близкую социальную дистанцию по отношению к предложенным национальностям и гармоничную аффилиацию, то есть сформированность профессионально-деятельностного компонента МККК;
- 4) находятся на стадии «адаптация» релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта, которая характеризуется одобрением культурных различий;
- 5) сформировали достаточный уровень межкультурной коммуникативной компетенции.

Рассмотрев организацию учебного процесса на междисциплинарной основе, перейдём к описанию комплекса упражнений на занятиях по практике иностранного языка, нацеленной на формирование МККК студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

2.1.2. Комплекс упражнений по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по иностранному языку

В современной методике обучение иностранным языкам рассматривается как непрерывная цепочка последовательно выполняемых упражнений. При этом упражнения являются одновременно и средством усвоения языкового материала, и средством овладения различными видами речевой деятельности [Ариян М.А., 2017, с. 71].

И.Л. Бим определяет упражнение как единицу обучения, где единицы материала соотносятся с действиями обучающихся. Под упражнением она понимает любую форму взаимодействия преподавателя и обучающихся, опосредуемую учебным материалом (или обучающегося и учебника при самостоятельной работе), имеющую определённую структуру. Структура упражнения включает в себя постановку задачи, указание на пути её решения (опоры, ориентиры), её решение и контроль (самоконтроль) [Артемьева О.А., 2005, с. 137].

Некоторые исследователи предлагают другие определения. Так, С.Ф. Шатилов считает, что упражнение – это «специально организованное в учебных условиях одно или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [Цит. По Ариян М.А., 2017, с. 72].

Говоря об упражнениях, следует различать следующую иерархию понятий: *система, подсистема, комплекс, серия, цикл, группа* упражнений. Система упражнений для обучения иностранному языку обычно включает четыре *подсистемы* – по числу видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). В каждую подсистему может входить *комплекс* упражнений для обучения частным умениям, например, комплекс упражнений для обучения диалогической речи. Комплекс упражнений содержит *серии* упражнений для обучения различным навыкам, которые, в свою очередь, могут включать ряд *циклов* для обучения, например, разным сторонам говорения. В цикл же могут входить *группы* упражнений для обучения конкретным языковым явлениям [Скрипникова Т.И., 2017].

«Комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала» [Походзей Г.В., 2013].

В настоящем исследовании при разработке комплекса упражнений мы исходили из коммуникативно-деятельностного подхода, который

предусматривает «речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [Рогова Г.В., 1991, с. 76].

Разработанная нами комплекс упражнений нацелен на формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и на решение таких задач как:

1) снятие лексико-грамматических трудностей, которые испытывают студенты в подготовке к межкультурному общению, с помощью условно-речевых упражнений;

2) целенаправленное и систематическое употребление студентами в речи явлений, связанных с межкультурной тематикой, формирование у студентов речевых навыков и умений в комплексных условно-речевых, устных и письменных, диалогических и монологических упражнениях, выполняемых обучающимися в связи с разнообразными стимулами, имитирующими речевое общение;

3) правильное употребление студентами изучаемых явлений в спонтанной диалогической и монологической речи по межкультурной тематике, совершенствование их речевых навыков и умений в комплексных, подлинно речевых, контекстуальных (в связи с текстом) и ситуативных по реальным и воображаемым ситуациям, устных упражнениях.

При создании данного комплекса упражнений (рис. 7) мы частично использовали схему упражнений С.Ф. Шатилова для обучения устной речи [Цит. по Ариян М.А., 2017, с. 76].

Комплекс включает следующие типы упражнений: подготовительные упражнения, текстоцентрические упражнения, упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение, и рефлексивно-результатирующие упражнения.

Далее кратко охарактеризуем каждый из представленных типов упражнений, которые мы использовали на занятиях со студентами бакалавриата по практике иностранного языка.

Подготовительные упражнения

Упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение

Текстоцентрические упражнения

Поиск информации в интернете (*интернет-текст*) – подготовка устных сообщений (монологическая речь). **И**
н

1 блок работы с текстами (*диалогическая речь*): *дебаты;* **т**
интервью; **е**
драматизация. **р**

Поиск информации в интернете (*интернет-текст*) – подготовка устных сообщений (монологическая речь). **н**
е

Просмотр *фильма* (*кинотекст*) по межкультурной тематике – описание эпизода, обсуждение **т**
-
(монологическая+диалогическая речь). **о**

2 блок работы с текстами (*диалогическая речь*): *дебаты;* **б**
интервью; **щ**
драматизация. **е**

Поиск информации в интернете – подготовка устных сообщений (монологическая речь). **н**

Просмотр *фильма* (*кинотекст*) по межкультурной тематике – описание эпизода, обсуждение **и**
е
(монологическая+диалогическая речь).

3 блок работы с текстами (*диалогическая речь*): *дебаты;* **н**
интервью; **а**
драматизация.

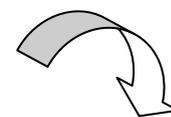
Обсуждение *критических эпизодов* (*текст+кинотекст+интернет-текст*) – **ИЯ**
интегративное задание (*диалогическая+монологическая речь*).

Рефлексивно-результатирующие упражнения

Подготовка *презентаций*.

Написание *сочинения* и *отчета*.

Рисунок 7. Комплекс упражнений по формированию МККК студентов бакалавриата на занятиях по практике иностранного языка



Комплекс упражнений для реализации авторской методики содержит четыре типа сменяющих друг друга упражнений:

1. Подготовительные упражнения соответствуют ориентировочному этапу формирования МККК; их целью является пробуждение интереса к межкультурной тематике; осмысление, запоминание и употребление новой лексики, связанной с межкультурными реалиями, в монологической и диалогической речи с использованием опор.
2. Текстоцентрические упражнения основаны на межкультурных текстах (интернет-текстах, кинотекстах), они относятся к подготовительному и деятельностному этапам формирования МККК. Их целью является обеспечение понимания ценности разнообразия культур и позиции посредника; при выполнении этих упражнений происходит формирование и совершенствование навыков и умений в чтении, аудировании, письме и говорении (монологическая и диалогическая речь).
3. Упражнения, организующие виртуальное межкультурное общение, относятся к подготовительному и деятельностному этапам формирования МККК; их целью является накопление опыта взаимодействия в позиции посредника, а также формирование навыков и умений межкультурного общения в письме (электронная почта), в аудировании и говорении (Skype).
4. Рефлексивно-результатирующие упражнения соответствуют оценочному этапу формирования МККК; их целью является оценка виртуального межкультурного общения и параллельного изучения двух дисциплин (ВМКК и «Иностранный язык») и совершенствование навыков и умений письменной и устной монологической речи.

В пункте 2 (текстоцентрические упражнения) мы упоминаем термин «кинотекст». Поясним это понятие, поскольку оно выполняет системообразующую роль. В нашей работе понятие «кинотекст», встречающееся в исследованиях, посвящённых кино, мы определяем вслед за Г.Г. Слышкиным и М.А. Ефремовой как «связное, цельное и завершённое сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и

невербальных (иконических и/или индексальных) знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [Слышкин Г.Г., 2004, с. 37]. Таким образом аудиовизуальный феномен «кинотекст» представляет собой особый тип текста, выполняющий коммуникативную функцию и обладающий универсальными текстовыми категориями, присущими художественным текстам.

Перечисленные выше упражнения представляют собой четыре типа комплекса упражнений по формированию МККК студентов бакалавриата в соответствии с замыслом авторской методики.

- 1 тип упражнений, относящихся к ориентировочному этапу и пробуждающих интерес к межкультурной коммуникации, включает:

- 1) составление картины Европы глазами студентов (подбор лексических единиц в качестве культурных ассоциаций и составление микродиалогов с опорой на культурную карту Европы);

- 2) написание списка характеристик национальных особенностей для 8 национальностей, выбирая по 8 из 48 предложенных, с последующим обсуждением (формирование навыков и умений оценивать, отбирать и группировать характеристики, представленные новой лексикой, в соответствии с собственной точкой зрения, выражать согласие или несогласие и приводить аргументы);

- 3) проведение дискуссии на тему «Россия глазами иностранцев, достоинства и недостатки» (формирование навыков и умений монологической и диалогической речи с использованием опор);

- 4) дискуссия «Сходство и различие в представлении о России иностранцев, анализ причин», построенная на материалах из интернета и по свидетельству очевидцев (формирование умений высказать свою точку зрения с учётом сказанного собеседниками).

Приведём примеры упражнений 1 типа.

Getting interested in intercultural communication

- The Cultural Map of Europe:

Write cultural associations for every country you know on the map of Europe.

Compare your map with your partner's.

Which similarities and differences do you have?

Which cultural association of your partner do you like best?

Which one do you find the most unusual?

Ask your partner if he thinks the same. Let him explain why he thinks so. Answer your partner's questions about your cultural associations.

- National characteristics:

1. Translate the list of 48 national characteristics: 1) gloomy; 2) with a sense of humour; 3) excitable; 4) honest; 5) risk-taking; 6) swaggering, self-conceited; 7) serious; 8) diplomatic; 9) talkative; 10) slow; 11) timeserver; 12) weak of will; 13) without sense of humour; 14) quiet, calm; 15) sly, cunning; 16) emotional; 17) reliable; 18) trustworthy, loyal; 19) money-oriented; 20) collectivist; 21) wise; 22) understanding everything literally; 23) open; 24) shy; 25) well-bred; 26) irresponsible; 27) truthful; 28) fond of joke; 29) sociable; 30) hardworking; 31) conservative; 32) individualist; 33) loud; 34) ill-bred; 35) careful, caring; 36) extrovert; 37) skilful; 38) punctual; 39) resourceful; 40) reserved; 41) quick, smart; 42) polite; 43) saving time; 44) absentminded; 45) boring; 46) sophisticated; 47) strong-willed; 48) old-fashioned.

2. Take turns explaining the meaning of the national characteristics in your own words in English.

3. Write the list of national characteristics for 8 nationalities (Germans, British, Italians, Finns, Swedes, Americans, Spanish, Russians) choosing 8 characteristics out of 48. Compare your lists with your partner's. Comment on the lists you produced and justify your choice by giving facts and examples. Let your partner respond with one or two arguments supporting your point of view or opposing it.

- Упражнения 2 типа, основанные на межкультурных текстах, включают четыре группы упражнений:

- 1) поиск информации в интернете (интернет-текст) для подготовки устных сообщений (формирование навыков и умений монологической речи);
- 2) работа с текстами в форматах дебатов, интервью или драматизации (формирование навыков и умений диалогической речи);
- 3) просмотр фильмов по межкультурной тематике (кинотекст) с подготовкой описания эпизода и последующим обсуждением (совершенствование навыков и умений монологической и диалогической речи);
- 4) обсуждение критических эпизодов (текст + кинотекст) (совершенствование навыков и умений диалогической и монологической речи).

Рассмотрим вторую группу упражнений, которая занимает половину учебного времени на реализацию авторской методики и представлена тремя блоками: работа с текстами по межкультурной тематике в форматах дебатов, интервью и драматизации. Предлагаемая методика опирается на интегрированный подход, предполагающий включение говорения в структуру занятия по чтению и письму для получения необходимой практики в устной коммуникации. Поскольку аудирование является естественным дополнением любой практики говорения, обеспечивая возможность говорить на любом занятии по чтению или письму, мы позволяем студентам тренировать это умение в трёх видах речевой деятельности. Такая интеграция имеет явные преимущества: она добавляет разнообразия, вовлекая в коммуникативную деятельность максимальное количество студентов, и создаёт возможности для их взаимодействия, фокусируясь на рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Остановимся подробнее на работе с текстом межкультурной направленности, которая проходит в формате дебатов. Данная работа осуществляется в три этапа: упражнения до чтения, во время чтения и после прочтения текста (Pre-reading, While-reading, After-reading exercises). Приведём примеры для каждого этапа.

Pre-reading exercise

- *The Why Game (игра «Почему?»):*

Просмотрите утверждения, представленные ниже, выберите одно, и когда подойдёт Ваша очередь, встаньте перед группой и выскажите своё мнение.

1. Homework is a waste of time.
2. Laziness is good.
3. We should not give money to beggars.
4. Television is better than books. ... etc.

E.g.: “I believe laziness is good.”

Другие студенты выкрикивают «Почему?» на каждый ответ, который Вы даёте, пока, в конце концов, Вы не будете знать, что сказать. Ваша цель – дать самое большое количество ответов. Та же самая процедура повторяется несколько раз с другими студентами, пока не провозглашается победитель, давший самое большое количество ответов.

While-reading exercises

- Read the text “Money doesn’t mean happiness” to get the gist. Pay attention to the idioms and proverbs.

*An extract from “Money doesn’t mean happiness” by R. Coalson,
SPb Times, 08.08.1997*

Ne v den’gakh schast’e (happiness is not in money) remarked a friend of mine when I told him that New Russian extraordinaire Boris Berezovsky with an estimated worth of nearly \$4 billion, had broken into the Forbes list of the 100 richest people on earth. “*A v ikh kolichestve*” (but in the amount of money).

Clearly Russia has come a long way since the good old Soviet times when people could say with a straight face “*Ne imei sto rublei, a imei sto друзей*” (better to have a hundred friends than a hundred rubles). Nowadays you are a lot more likely to hear someone cynically note (not necessarily in reference to Berezovsky) that money doesn’t stink...

After-reading exercises

• Найдите подходящий эквивалент на русском языке для следующих слов и фраз из оригинального текста.

1. *an estimated worth* <> 2. *to break into something* <> 3. *to have come a long way* <> 4. *with a straight face* <> 5. *in reference to* <> 6. *to fascinate* <> 7. *expressions relating to (money)* <> 8. *not to be able to afford something* <> 9. *to have money on somebody* <> 10. *not for any price* <> 11. *to withstand the test of inflation* <> 12. *she counts every kopek* <> 13. *further back into time* <> 14. *the teasing comment* <> 15. *to lose something through one's own foolishness* <> 16. *to be swindled out of something*.

• Найдите подходящие эквиваленты для следующих идиом и пословиц и проиллюстрируйте их примерами.

«Не в деньгах счастье» («А в их количестве»). <> *Это мне не по карману.* <> *Он при деньгах.* <> *любой ценой* <> *ни за какие деньги* <> *Он дрожит над каждой копейкой.* <> *Она считает каждую копейку.* <> *без копейки в кармане* <> *без гроша в кармане* <> *гроша ломаного не стоит* <> *богаченький Буратино* <>.

Проведя трёхэтапную работу с текстом, мы переходим к подготовке к дебатам, которая осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом, приведённым ниже.

• *Задание на лексическое и содержательное наполнение и снятие грамматических и фонетических трудностей*

Ознакомьтесь с фразами для участия в дебатах.

Opening a speech

Today I am going to talk to you about...

First of all, ...

To begin with, ...

Linking points

Let me now come to my first point ...

Secondly, .../ In the second place ...

Moreover, ...

Besides, ...

Furthermore, ...

The most important point, however, is ...

Finishing

(But), above all, ...

Finally, .../ Lastly, ...

In conclusion, ...

To sum up, ...

Statements of a personal viewpoint

I firmly believe ...

Personally I think ...
As far as I am concerned I think that ...
In my opinion ...

Statements of a general viewpoint

It has often been said that ...
There some who claim that ...
Many are convinced ...
The general opinion is that ...

• *Задания по чтению для участия студентов в дебатах*

1. Прочитайте текст (*scanning*), обращая внимание на противоречия в трактовке проблемы. На этом этапе ничего не пишете.

2. Образуйте пары и обсудите проблему с партнёром. Пусть один из вас приводит аргументы в защиту проблемы, тогда как другой приводит аргументы «против». Вы должны подкреплять свои аргументы идеями из текста.

3. Прочитайте статью снова (*scanning*), чтобы найти полезные выражения и дополнительные идеи для подтверждения своей точки зрения. Запишите ключевые слова, которые вам понадобятся или нарисуйте схему (*mind map*). Пример схемы приведен на Рис. 8.

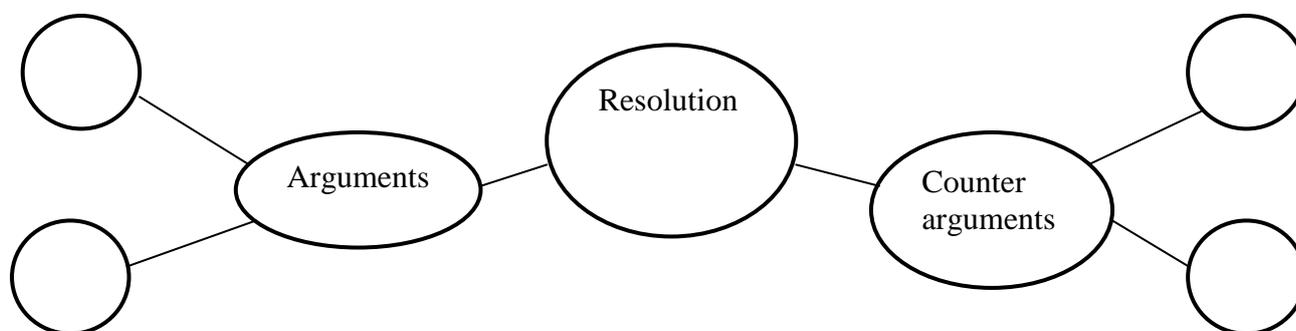


Рисунок 8. Пример ментальной схемы для обсуждения проблемы

4. Разделитесь на две группы (*за* и *против*) и примите участие в групповых дебатах, опираясь на идеи из текста. Проиллюстрируйте тему, используя информацию личного характера.

Приведённые нами условно-речевые и речевые, устные и письменные, монологические и диалогические, имитирующие речевое общение и подлинно речевые упражнения направлены на формирование МККК при

овладении студентами всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Как рецептивные (аудирование, чтение), так и продуктивные (говорение, письмо) виды речевой деятельности интегрируются в учебный процесс на основе методического принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Относящиеся к данному комплексу упражнения обладают следующими характеристиками: а) эвристические (активизируют мыслительные процессы); б) интерактивные (предполагают активные действия обучающихся, направленные на взаимодействие в режимах парной и групповой работы: диалоги (интервью), дебаты, драматизация и т.д.); в) эмоционально-смысловые (активизируют интуитивное понимание, догадку в различных жизненных ситуациях); г) комплексные (содержат сочетание навыков, например одновременное развитие разговорных навыков и навыков понимания речи на слух).

Таким образом, авторская методика, нацеленная на формирование иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и опирающаяся на сформулированные в параграфе 1.5 принципы, в обучении иностранному языку реализуется в описанном выше комплексе упражнений.

2.2. Междисциплинарное единство практической и теоретической подготовки студентов в лингводидактическом приложении

Применяя представленную в данной работе методику для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, мы использовали междисциплинарную организацию учебного процесса на базе двух одновременно изучаемых дисциплин.

2.2.1. Междисциплинарное единство практической и теоретической подготовки студентов в экспериментальной группе

Для повышения эффективности формирования МККК в ЭГ были использованы дидактические ресурсы рабочего учебного плана путем включения элективного курса «Введение в межкультурную коммуникацию (ВМКК)» в программу обучения по направлению *Туризм*, который в содержательном плане полностью сопрягался с параллельно проходящими занятиями по *иностранному языку*. При этом фактически, происходила реализация горизонтальных междисциплинарных связей в учебном процессе путём тематического сопряжения практического курса по иностранному языку с теоретическим курсом по ВМКК.

В нашем исследовании преподавание дисциплины «Иностранный язык» в экспериментальной группе (ЭГ) выстраивалось с учетом содержания теоретической дисциплины «Введение в межкультурную коммуникацию», задававшей тематику межкультурного общения на иностранном языке. Рассмотрим этапы актуализации межкультурных знаний на занятиях по иностранному языку в течение одного семестра 2014 года, когда студенты экспериментальной группы освоили краткий лекционно-практический курс «Введение в межкультурную коммуникацию» с элементами межкультурного тренинга на русском языке. Пройденные темы параллельно отрабатывались в иноязычной устной и письменной практике в упрощённом варианте на занятиях по иностранному языку. Лекции и практические занятия элективного курса проходили раз в две недели, в то время как практика по иностранному языку, сопряжённая с пройденным материалом по межкультурной коммуникации – раз в неделю.

Остановимся подробнее на характеристике тренинга как одного из самых эффективных методов формирования межкультурной компетенции. А. П. Садохин отмечает, что как метод учебных занятий *тренинг* представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений с

целью формирования и совершенствования умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности [Садохин А.П., 2007, с. 91]. Другими словами, с методической точки зрения, тренинг представляет собой разновидность интерактивного обучения, реализующую личностно-деятельностный подход к обучению, воспроизводящую ситуации социального взаимодействия и предполагающую активное воздействие на обучаемого [Степанова М.М., Беленкова Н.М., 2014, с. 193].

Впервые в области межкультурных отношений метод тренинга был предложен Г. Триандисом, по мнению которого в процессе тренинга происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа. Важно, что в результате становится возможным переносить полученные знания на новые ситуации [Триандис Г., 2007, с. 305]. Имитация ситуаций реального общения для поиска определённого решения превращает обучающегося из объекта в субъект учебной деятельности, тогда как преподаватель выступает в роли помощника и консультанта. С психологической точки зрения применение элементов коммуникативного тренинга способствует созданию комфортного микроклимата в учебной группе, создаёт у студентов требуемый настрой, что закономерно помогает решению частных учебных задач [Актуальные, 2014, 173].

А. П. Садохин подчёркивает, что тренинг – это прежде всего работа по переосмыслению коммуникативного опыта, расширению знаний, способствующих формированию более компетентного взаимодействия с окружающим миром. Тренинг развивает умение слушать собеседника, уверенно держать себя с другими людьми, выступать публично, строить эффективную модель взаимоотношений с партнёрами по коммуникации, предотвращать и разрешать конфликты, преодолевать привычки и манеры поведения, осложняющие общение, и т. д. Именно сочетание в тренинге информационного и деятельностного аспектов делает его одним из самых

эффективных методов в формировании межкультурной компетенции [Садохин А.П., 2007].

Рассмотрим далее содержание двух параллельно преподаваемых дисциплин, включающее описание некоторых упражнений из межкультурного тренинга курса *ВМКК*. Таблица соответствий тем лекционно-практического курса по *ВМКК* занятиям по иностранному языку представлена в виде матрицы горизонтальных междисциплинарных связей (Таблица 8).

Таблица 8

Матрица горизонтальных междисциплинарных связей в ЭГ:

соотношение содержательных блоков в дисциплинах

«Введение в межкультурную коммуникацию» и «Иностранный язык»:

№	Введение в межкультурную коммуникацию	Иностранный язык
1.	Понятие культуры и межкультурной коммуникации (МКК). Дискуссия о понятии «культура». Краткая история МКК. Процесс становления МКК как учебной дисциплины.	Чтение текста <i>“Does Russia matter?”</i> и организация групповых дебатов. Обсуждение определений понятия <i>culture</i> в английском языке. Профессиональная культура в туристской индустрии. Установление контакта со студентом-иностранцем через социальные сети в интернете.
2.	Категоризация культур. Концепция «культурной грамматики» Э. Холла. Монохронные и полихронные культуры. Культура и время. Отношение ко времени в России, Испании, Грузии. Культуры, ориентированные на будущее и прошлое. Теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла	<p>Проведение интервью после чтения текста <i>“The American Standard of Living”</i>. Поиск в интернете примеров, характеризующих представителей монохронных и полихронных культур по отношению к категориям времени, пространства и информации.</p> <p>Подготовка сообщение на английском языке, иллюстрирующее отношение ко времени в России и любой другой стране на примере поведения туристов из разных стран. Примеры поведения туристов представителей различных культур, позволяющие отнести их к высоко- или низкоконтекстуальным культурам.</p>
3.	«Теория ценностей» по Клакхон и Стротбеку. Анализ пословиц родной и других культур Упражнения межкультурного тренинга для определения	<p>Чтение и драматизация текста <i>“What is said of women when it is not March 8”</i> (by Robert Coalson).</p> <p>Конкурс на лучшую драматизацию текста.</p> <p>Обсуждение популярных русских цитат,</p>

	собственных культурных ценностей.	переведённых на английский язык. Чтение и проведение дебатов по тексту <i>“Money doesn’t mean happiness”</i> (by R. Coalson, SPb Times, 08.08.1997).
4.	<p>Пирамида ценностей. Упражнения межкультурного тренинга об осмыслении ценностей собственной культуры и их связи с нормами поведения.</p> <p>Сказочные ценности. Упражнения межкультурного тренинга для развития навыка определения связи между культурными установками и культурными ценностями с повседневным поведением людей.</p>	<p>Просмотр фильма <i>“My big fat Greek wedding”</i></p> <p>Обсуждение фильма с точки зрения анализа ценностей американской и греческой культур.</p> <p>Подготовка описания эпизода из фильма на английском языке, иллюстрирующего столкновение ценностей разных культур.</p>
5.	<p>Стереотипы, восприятие, социальная категоризация.</p> <p>Упражнения межкультурного тренинга для выявления национальных стереотипов, заключённых в идиоматических выражениях, и их критического осмысления.</p>	<p>Проведение интервью после чтения текста <i>“How Much Americans Earn”</i>.</p> <p>Написание сочинения, характеризующего партнёра по общению на английском языке: <i>“My virtual partner”</i>, с комментариями о пользе общения с партнером.</p> <p>Поиск в интернете: характеристика русских туристов, данная представителями других национальностей. Выявление стереотипов. <i>Crossing cultural borders: American and Russian cultures</i>. Анализ списка ценностей, характерных для русских и американцев с точки зрения представителей других культур. Обсуждение комментариев иностранцев о представителях других культур, находящихся на отдыхе.</p>
6.	<p>Гостиница. Упражнение межкультурного тренинга для определения национальных стереотипов и путей их возникновения, а также их влияния на поведение в конкретных ситуациях.</p> <p>Взгляд со стороны. Упражнение межкультурного тренинга для определения собственных стереотипов и смысловой нагрузки символов родной культуры в традициях застолья.</p>	<p>Просмотр фильма <i>“Green card”</i></p> <p>Обсуждение фильма с точки зрения использования национальных стереотипов.</p> <p>Описание сцены из фильма на английском языке, демонстрирующей разные взгляды на жизнь представителей американской и французской культур. Примеры поведения американских и французских туристов за границей, подтверждающие или опровергающие национальные стереотипы.</p>
7.	<p>Культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой». Мой город. Упражнение межкультурного тренинга для осознания проявлений родной культуры глазами иностранцев.</p>	<p>Проведение драматизации после чтения текста <i>“Russian challenge to British views”</i> (by Karen Hewitt, The Guardian, 16.02. 2011).</p> <p>Проведение дебатов после чтения текста <i>“Uncommon Thoughts on Common Things”</i> (by Robert Fullgam). Обсуждение отношения автора к «железному занавесу» и отношениям «свой-чужой».</p>

8.	Межкультурная компетенция. Основополагающие качества культурно-компетентной личности. Заполнение бланков всеми участниками. Арабские цифры. Упражнения межкультурного тренинга для снижения чувства чужеродности и непонимания, возникающего при встрече с другой культурой, путём нахождения общих, знакомых элементов.	Презентации по выбранной стране по плану с учетом установленного контакта со студентом-иностранцем через социальные сети в интернете: <ol style="list-style-type: none"> 1. национальный характер; 2. система ценностей; 3. обычаи и традиции; 4. этикет; 5. семья; 6. образование; 7. досуг и развлечения; 8. юмор; 9. особенности организации туристской деятельности.
9.	Анализ проектного задания «Виртуальное межкультурное общение». Письменный отчёт о проделанной работе Анализ межкультурных ситуаций. Культурный ассимилятор и критический эпизод. День рождения. Упражнения межкультурного тренинга, ставящего своей целью научить человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур.	Чтение текста “ <i>Getting along with people</i> ” и организация интервью на его основе. Обсуждение критических эпизодов для развития межкультурной сензитивности. Чтение текста “ <i>Russia is land of advice, whether helpful or not</i> ” и конкурс на лучшую драматизацию. Представление студентами подготовленных презентаций.

Для создания тёплой рабочей атмосферы в самом начале курса «Введение в межкультурную коммуникацию» было проведено одно из первых упражнений из межкультурного тренинга «Встреча в аэропорту» (Приложение 8). Цель упражнения: демонстрация форм приветствий, принятых в разных культурах, в игровой форме и их связь с эмоциональным восприятием ситуации. Упражнение непродолжительно по времени. Получив листки с заданиями, участники передвигались по аудитории в поисках напарника. При этом разговаривать не разрешалось за исключением демонстрации формы приветствия, описанной на полученной карточке. Упражнение пользовалось неизменным успехом. По окончании упражнения участники описывали свои переживания по поводу поиска пары, чувства неуверенности и дискомфорта при демонстрации приветствия («Ответят ли мне таким же образом?») и чувства радости, когда партнёр был найден.

Упражнение снимало напряжение и устанавливало дружескую атмосферу в коллективе, после чего было очень удобно перейти к работе в группах.

Студентам предлагалось, работая в группах по 3-4 человека, вывести своё определение понятия «культура». Определения зачитывались, сравнивались между собой, выбиралось наиболее удачное с точки зрения группы. После этого зачитывались определения культуры из словарей (большой толковый словарь русского языка, составитель Кузнецов С.А.; философский энциклопедический словарь и т.п.), а также авторские определения (Орлова Э.А., 1997; Стефаненко Т.Г., 2009; Ясперс, по Почебут Л.Г., 2005). Определения обсуждались, студенты выводили основные качества культуры и переходили к определению понятия «межкультурная коммуникация». Далее студенты слушали лекцию по краткой истории МКК, начиная с создания в 1946 г. в США Института службы за границей и введением Э. Холлом в научный оборот термина «межкультурная коммуникация». В качестве домашнего задания к занятию по иностранному языку студентам предлагалось найти определения английского слова culture в словарях, интернете и других источниках, сравнить их с определениями, обсуждёнными на занятии по МКК, и описать схожесть и различия определений на русском и английском языках. Проанализировав все определения, предлагалось выбрать то, которое в наибольшей степени соответствует их представлениям и быть готовыми изложить свою точку зрения на английском языке. Сформулировать определение профессиональной культуры в туристской индустрии на иностранном языке.

Одним из основных видов аудиторной работы со студентами на занятиях по иностранному языку было чтение текстов по межкультурной тематике с целью наиболее полной актуализации их содержания. Мы остановимся подробнее на методических приёмах работы с текстами, практиковавшимися на занятиях в соответствии с принципом чередования форматов аудиторной работы с текстами для вовлечения студентов в такие активные виды деятельности как *драматизация, дебаты и интервью*.

Чтобы студенты лучше усвоили межкультурный материал, их нужно вовлечь в различные виды коммуникативной деятельности. Поэтому предлагаемая методика опирается на интегрированный подход, где говорение включается в занятия по чтению и письму для получения необходимой практики в устной коммуникации. Так как слушание является естественным дополнением любой практики говорения, добавляя возможность говорить на любом занятии по чтению или письму, мы позволяем студентам тренировать это умение в трёх видах речевой деятельности. Такая интеграция имеет явные преимущества: она добавляет разнообразия, вовлекая в деятельность различное количество студентов, и создаёт возможности для взаимодействия, фокусируясь на рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Указанные нами три вида деятельности предоставляют студентам возможность для практики в устной иноязычной коммуникации, заставляя их сначала концентрировать внимание на том, *что* они хотели выразить, на содержании высказывания, а затем на том, *как* это сделать, на форме изложения данного содержания. Для проведения актуализации межкультурного учебного материала на иностранном языке все тексты, в зависимости от содержания, были условно поделены на три категории: 1) тексты для дебатов; 2) тексты для интервью; 3) тексты для драматизации. Список всех текстов с указанием их категории для устной работы представлен ниже в Таблице 9:

Таблица 9

Тексты для практики в устной иноязычной коммуникации

№	Название текста	Категория текста
1.	Does Russia matter?	<i>дебаты</i>
2.	The American standard of living	<i>интервью</i>
3.	What is said of women when it is not March 8	<i>драматизация</i>
4.	Money doesn't mean happiness	<i>дебаты</i>
5.	How much Americans earn	<i>интервью</i>
6.	Russian challenge to British views	<i>драматизация</i>

7.	An extract from “Uncommon thoughts on common things”	<i>дебаты</i>
8.	Getting along with people	<i>интервью</i>
9.	Russia is land of advice, whether helpful or not	<i>драматизация</i>

Первый вид деятельности предполагает участие студентов в *дебатах* на основе прочитанной статьи. Текст, подобранный для этого вида деятельности, должен содержать противоречивую проблему и быть возможным для обсуждения в соответствии с языковым уровнем группы. Организация данного вида деятельности подчиняется следующему алгоритму.

1. Студенты прочитывают текст (*scanning*), обращая внимание на противоречия в трактовке проблемы. На этом этапе они ничего не пишут.

2. Студенты образуют пары и обсуждают проблему с партнёром. Один из них приводит аргументы в защиту проблемы, тогда как другой приводит аргументы «против». Студенты должны подкреплять свои аргументы идеями из текста.

3. Студенты прочитывают статью снова (*scanning*), чтобы найти полезные выражения и дополнительные идеи для подтверждения своей точки зрения. Они записывают ключевые слова, которые им понадобятся.

4. Все обучающиеся разделяются на две группы (*за* и *против*) и участвуют в групповых дебатах, опираясь на идеи из текста. Поощряется иллюстрировать тему, используя информацию личного характера.

Дебаты помогают углубить понимание проблемы, обсуждаемой в тексте. В дополнение, студенты учатся представлять и защищать тему с различных точек зрения.

Такой формат устной работы как *интервью* легче применить, чем предыдущий. Он организуется на основе текстов различных типов, включая описание, рассуждение и повествование. Данный вид деятельности подчиняется следующему алгоритму.

1. Студенты прочитывают текст (*scanning*), стараясь выявить как можно больше идей. На этом этапе они ничего не записывают.

2. Студенты разбиваются на пары. Один из них исполняет роль берущего интервью, а другой – интервьюируемого. Интервьюер задаёт вопросы по содержанию текста. Собеседник должен использовать идеи и факты из текста, отвечая на заданные вопросы.

3. Студенты бегло прочитывают текст снова (*scanning*) в поисках дополнительных вопросов. В этот раз они записывают некоторые ключевые слова.

4. Студенты ещё раз проводят интервью в парах, но в этот раз они меняются ролями. Они могут найти новых партнёров, но они должны исполнить роль противоположную той, которую они исполняли на втором этапе.

5. Организуется соревнование для выявления пары, которая лучше всех передаст содержание текста, проводя интервью.

Этот вид деятельности предоставляет студентам возможность устно представить идеи из текста, который они прочитали. Он также помогает им учиться задавать вопросы, касающиеся разных проблем.

Драматизация дает возможность студентам разыграть прочитанную историю по ролям. Текст, выбранный для драматизации, должен иметь сюжет, в котором задействованы несколько персонажей. Сюжет представляется с помощью диалогов, где допускается изменение первоначального сюжета, если этого требует творческая интерпретация участников драматизации. Данный вид деятельности организуется согласно описанному ниже алгоритму.

1. Все обучающиеся делятся на группы в зависимости от числа персонажей плюс один. Каждая группа выбирает режиссера, который должен распределить роли и организовать репетицию представления.

2. Студенты читают историю (сканирование текста – *scanning*), сосредотачиваясь на сюжете, который им нужно будет разыграть. На этом этапе они ничего не записывают.

3. Режиссеры переходят к распределению ролей и репетиции представления. Студенты не обращаются к тексту, полагаясь на свою память для драматизации истории.

4. После первой репетиции студенты снова прочитывают текст (*scanning*), чтобы посмотреть – нельзя ли внести изменения в игру, особенно в диалоги. Они записывают ключевые слова, которые нужны им для реплик их персонажа.

5. Студенты репетируют представление второй раз, при необходимости обращаясь к своим записям.

6. В конце занятия проводится конкурс для определения группы, предложившей самую лучшую драматизацию истории.

Таким образом, драматический компонент делает задание по чтению намного интереснее для студентов. При этом достигается интеграция всех четырёх видов речевой деятельности, т.к. студенты должны прочесть и записать свои реплики, а затем озвучить их в процессе драматизации.

Во всех трёх видах деятельности, описанных выше, интеграция навыков чтения и говорения углубляет понимание прочитанного материала студентами, выявляет проблемы, имеющиеся в понимании текста, и, самое главное, позволяет им использовать информацию, которую они прочитали, в практике говорения, что улучшает беглость речи и способствует лучшему усвоению межкультурного материала.

В начале занятия по практике иностранного языка студентам в группах предлагалось ответить на вопрос *Does Russia matter?* Далее они читали текст с одноименным названием и проводили дебаты по вышеописанному алгоритму.

Затем обучающимися зачитывались определения культуры на английском языке, обычно не менее пяти; выяснялись их характерные особенности, схожесть и отличие от определений понятия «культура», обсуждённых на занятии по МКК. Для изложения своей точки зрения на английском языке студенты использовали предложенные фразы: *I think... (I suppose..., I believe..., I guess...)/ If you ask me.../ Another thing is that .../ The way I see it.../ The point I'm trying to make is that.../ To tell you the truth.../ To be quite/perfectly frank/honest.../ I'd say.../ I'd just like to say.../ As far as I'm*

concerned.../ Anyway, as I was saying.../ If you want my opinion.../ As I understand it .../ From my point of view,.../ Don't you think...?

Студенты делали вывод, что в англоязычном мире понятие «культура» более широкое, оно выражает образ жизни, обычаи, традиции, верования и всё, что производится членами какой-либо культурной группы, тогда как в русскоязычных определениях к нему чаще всего относятся особые достижения и ценности, духовные и материальные, принадлежащие группе людей. Как правило, студенты признавали определения культуры на русском языке больше соответствующим их представлениям. В конце занятия приводились определения профессиональной культуры в туристской индустрии на иностранном языке. Таким образом, межкультурно значимые компоненты о сущности и характеристиках понятий «культура» и «межкультурная коммуникация», первично освоенные на занятии по МКК, повторились при изучении лексики на занятии по иностранному языку и актуализировались в иноязычной устной практике обучающихся.

Далее приведём описание актуализации МДС между занятием из курса МКК и сопряжённой с ним практикой иностранного языка по теме *Категоризация культур*.

Категоризация культур – это довольно распространённый подход в межкультурных исследованиях, удобный для дидактики межкультурного обучения, когда культуры изучаются и сравниваются с точки зрения неких стандартных критериев. Среди наиболее распространённых систем культурных категоризаций можно выделить концепцию «культурной грамматики» Э.Т. Холла и теорию ценностей Клакхон и Стротбека [Рот Ю., 2006, с. 61], с которыми студенты знакомились в курсе «Введение в МКК».

Остановимся на теории ценностей. По определению Э. Клакхон (Kluchhohn, 1959, Kluchhohn/Strodtbeck, 1961), *ценности* – это «выраженные или скрытые понятия о том, что является желательным для индивидуума или группы людей, которые оказывают влияние на выбор форм, средств и целей поведения» [цит. по: Рот Ю., 2006, с. 64]. Исходя из вышеуказанного

определения, межкультурная коммуникация как наука полагает, что ценности помогают человеку или группе людей, объединённых одной культурой, разделять явления и события окружающего мира на «положительные» и «отрицательные». Ценностная система, разделяемая членами какой-либо культурной группы, как правило, является крайне стабильной и часто неосознанной. Под влиянием извне иногда изменяется иерархия ценностей, но их набор остаётся неизменным на протяжении жизни многих поколений. Культуры различаются, прежде всего, иерархией ценностей [там же].

Целью упражнения «Пирамида ценностей» является осмысление ценностей собственной культуры и их связи с нормами поведения. Упражнение выполнялось в группах по 3-4 человека. Каждой группе выдавался одинаковый набор карточек с выражениями, отражающими различные культурные ценности:

1. *Главное в жизни – материальное благополучие, а свобода – второстепенна.*
2. *Только на интересную работу можно потратить значительную часть жизни.*
3. *В жизни главное – хорошие семейные и дружеские отношения.*
4. *В своей жизни человек должен стремиться к тому, чтобы у него была спокойная совесть и душевная гармония.*
5. *Выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью лучше, чем жить, как все.*
6. *Родина у человека одна, и нехорошо её покидать.*
7. *Жизнь человека – высшая ценность, только закон может посягнуть на неё.*
8. *Главное в работе – это сколько за неё платят.*
9. *В своей жизни человек должен стремиться к тому, чтобы у него был доступ к власти, возможность оказывать влияние на других.*
10. *Смысл жизни человека в том, чтобы сделать свою собственную жизнь как можно лучше, и совсем необязательно оставлять потомков.*

Группам предлагалось выложить ряд карточек в таком порядке, чтобы он начинался с наиболее важных, а заканчивался наименее важными, с точки зрения участников. Далее результаты сравнивались и обсуждались. Выяснялось, были ли разногласия в группе по поводу порядка расстановки ценностей, какие ценности вызвали наиболее жаркую дискуссию, и какое

отношение имеет установленная иерархия ценностей к поведению участников, их знакомых и родственников.

Продолжая тему культурных ценностей и их влияния на поведение, студентам предлагалось следующее упражнение из межкультурного тренинга: «Сказочные ценности». Его целью было определение связи культуры и культурно-обусловленного поведения с ценностями. Участники разбивались на группы по 2-3 человека и читали свой экземпляр задания (1, 2 или 3) с изложением народной сказки. Нужно было на основании анализа текста вычленить и сформулировать основные ценности данной культуры, потом, проявив фантазию, представить себе как сформулированные ценности могут влиять на жизненный уклад людей и на этом основании определить, к культуре какой страны они могут относиться.

На выбор предлагалось пять стран: Англия, Индия, Северная Америка, Марокко, Китай. После обсуждения в группе и выбора одной из предложенных культур студенты получали следующий вариант задания. После того как все группы ознакомились со всеми сказками, обсуждались результаты и назывались правильные варианты происхождения сказок: «Встреча с гремучей змеей» – это сказка североамериканских индейцев; «Сказка о В., который ловил рыбу для своей мачехи» – это китайская сказка; «Рыбы-умники» – это индийская сказка. Участники обсуждали, удалось ли им реконструировать культурно-специфический уклад жизни на основании ценностей из каждой сказки. Далее студенты вспоминали, какие ценности преобладают в популярных русских народных сказках и пытались найти связь между этими ценностями и современной жизнью. В конце занятия обучающиеся пытались проиллюстрировать сформулированные ценности примерами поведения туристов в разных странах. Данное упражнение из тренинга, как правило, вызывало большой интерес участников как при чтении сказок, так и при обсуждении результатов.

Тема ценностей и их влияния на образ жизни людей была продолжена на занятии по иностранному языку во время и после просмотра фильма Му

big fat Greek wedding. Студентам предлагалось выбрать из предложенного списка ценности американской и греческой культур, которые были продемонстрированы в фильме (*family and friends; interdependence; fondness of clear directions (there are rules for almost everything); logic of the heart; intellectualism; patience and perseverance; informality and friendliness; self-reliance; efficiency (getting things done quickly and on time); social equality; assertiveness (saying what's on your mind); optimism; seriousness; sense of humor; calmness; reliability; loyalty; collectivism; diligence; individualism; openness; politeness; punctuality; resourcefulness; strong will; patriotism; hospitality; competitiveness; generosity; sense of adventure; need to improve oneself; religiosity; sociability*). Предлагалось проиллюстрировать, как выбранные ценности повлияли на поведение персонажей фильма, и в каких случаях они привели к конфликту культур. В качестве домашнего задания студентам предлагалось подготовить описание эпизода из фильма на английском языке, иллюстрирующего столкновение ценностей разных культур со своими комментариями. Таким образом, в иноязычной устной и письменной практике обучающихся были актуализированы такие межкультурные реалии как система ценностей культурной группы и её влияние на поведение членов данной группы.

Далее остановимся на теме *Культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой»*. «Культурная идентичность является результатом процесса осознания себя частью определённой (родной) культуры и подразумевает определённую степень отождествления себя с этой культурой и другими её представителями и соответственно определённую степень отграничения или обособления от других культур. И отождествление, и обособление являются именно процессами, а не феноменами, то есть носят динамический характер» [Рот Ю., 2006, с. 126]. Сформировавшись в раннем детстве, культурная идентичность обычно стабильна в течение всей жизни человека и является фактором, определяющим его эмоциональное состояние и самооценку. Вследствие процессов миграции и увеличения обмена

информацией между культурами происходит интенсивное сопоставление «своего» и «чужого», столкновение с проявлениями чужого этноцентризма, которые подпитывают чувство собственного этноцентризма. Поэтому так важна позиция посредника между культурами, основанная на равноценности всех культур и важности смены перспектив, то есть умения посмотреть на ситуацию с двух точек зрения – родной и иной культуры. Так, целью упражнения «Мой город» из межкультурного тренинга является осознание проявлений родной культуры и смена перспективы.

Обучающихся разделили на группы по 2-3 человека. Каждая группа получила задание по наблюдению и анализу типичных повседневных проявлений родной культуры. Нужно было представить себя иностранцем, впервые попавшим в Ижевск, и подумать, что может броситься в глаза человеку, который до этого никогда не был в России. Группам были предложены следующие этнографические задания:

1. *Обратите внимание на присутствие так называемой «духовной культуры» в повседневности (например, упоминание знаменитых писателей, поэтов, композиторов в названии обыденных вещей, таких как шоколад «Сказки Пушкина»)*

2. *Обратите внимание на отражение символики и атрибутов СССР в повседневности (например, в названиях улиц, памятниках, торговых марках и т.п.)*

3. *Обратите внимание на значение истории России для современной жизни вашего города (например, обращение к истории в названии товаров – чай «Императорский» и т.п.)*

4. *Обратите внимание на отличие рекламы иностранных товаров от рекламы российских фирм (плакаты, печатная реклама и т.п.)*

5. *Обратите внимание на поведение людей в различных бытовых ситуациях: в продовольственном магазине, на улице, на почте, на остановке общественного транспорта, в ресторане или кафе. Постарайтесь выделить те моменты, на которые бы обратил внимание иностранец.*

Через несколько дней на занятии по МКК группы рассказали о том, что они обнаружили при выполнении задания, и поделились выводами. Студенты, как правило, хорошо справлялись с описанием типичных проявлений повседневной культуры, однако в интерпретации своих наблюдений часто занимали этноцентристскую позицию, стараясь оправдать

и приукрасить явления родной культуры, забывая о позиции посредника. Например, описывая улицы города, на которых часто встречаются группки людей, а не отдельные прохожие, обучающиеся объясняли такую ситуацию тем, что народ наш очень дружный, любит всё делать сообща и прогуливаться тоже. Чтобы студенты смотрели на привычные вещи и события непредвзято, с позиции посредника между культурами, преподавателю приходилось напоминать избегать каких бы то ни было попыток оправдания или осуждения наблюдаемых феноменов. Практика смены перспектив (от «взгляда изнутри» до «взгляда со стороны») продолжилась на занятиях по иностранному языку, где обучающиеся познакомились со статьями иностранцев, излагающими свои взгляды на Россию и русских.

Один из текстов, которые были предложены для ознакомления обучающимся, это: *An extract from "Uncommon Thoughts on Common Things" by Robert Fullgam* – краткая история о русском офицере Николае Пестрецове, рассказанная американским священником Робертом Фулгамом, взятая нами из книги С. Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» [Тер-Минасова С.Г., 2008, с. 170] (прил. 9). Текст замечательно иллюстрирует представление о русских на Западе во времена «железного занавеса», а также реакцию представителей англоязычной культуры на противоречащее здравому смыслу и инстинкту самосохранения поведение русского, т.е. выявляет отношения «свой-чужой». Здесь очень важна позиция автора, основанная на равноценности всех культур. Роберт Фулгам по сути занимает позицию посредника между культурами, демонстрируя умение посмотреть на ситуацию с двух точек зрения – англоязычного мира и с точки зрения Николая Пестрецова, представляющего «чужую» для автора культуру. Здесь представляется уместным высказывание Г. В. Елизаровой о межкультурных коммуникантах (медиаторах культур), обладающих уникальной способностью «восприятия действительности через двойную, тройную призму нескольких культур одновременно и

эмпатического вживания в реакции другого (инокультурного) индивида» [Елизарова Г.В., 2001, с. 194].

После прочтения текста студенты выполняли упражнение на поиск эквивалентов фразам на русском языке, содержащим ключевые слова, для отработки нужной лексики; упражнение на определение соответствия высказываний содержанию текста для проверки понимания и отвечали на вопросы к тексту.

Translate from Russian into English:

1. *они не такие, как мы*
2. *паутина предубеждений*
3. *ржавеющий железный занавес*
4. *братство радости и горя*
5. *старший сержант*
6. *наступательная операция против укрывающихся там партизан*
7. *несправедливость судьбы*
8. *бессмысленность войны*
9. *ему было всё равно, что станет с ним*
10. *облагораживание клятвы верности*
11. *в болезни и здравии*
12. *в горе и в радости*
13. *из-за них большинство бед в мире*

Say if the statements are true or false:

- *The author doesn't like the Russians.*
- *The author met Nicolai Pestretsov in Angola.*
- *N. Pestretsov served in the Army in Africa, where his wife visited him.*
- *His wife was killed.*
- *They didn't have any children.*
- *N. Pestretsov stayed in S. African prison because he was a communist.*
- *He didn't leave his wife, because he promised her to stay to the end with her.*
- *The author admires N. Pestretsov.*
- *The author wants to travel to Russia.*

Answer the questions:

- *What is the South Africans' attitude to the behaviour of N. Pestretsov? What do you think the basis for their beliefs about the Russians is?*
- *What is author's attitude to the Iron Curtain and the Russians?*
- *What are the sources of the differences in the way people of different cultures think and behave?*

-Do you agree that people from different cultures have much more in common than differences? Why not?

Далее студенты переходили к дебатам по поводу отношений «свой-чужой», следуя описанному выше алгоритму, имея возможность продемонстрировать позицию посредника между культурами.

В конце семестра для демонстрации приобретённой позиции посредника между культурами студенты в группах с лидерами получили задание выбрать интересующую их страну и найти информацию на заданные темы, пользуясь интернетом или другими источниками: 1) национальный характер; 2) система ценностей; 3) обычаи и традиции; 4) этикет; 5) семья; 6) образование; 7) досуг и развлечения; 8) юмор; 9) особенности организации туристской деятельности. После этого они, используя компьютерные средства коммуникации, установили контакт с представителями интересующей их страны и проверили достоверность найденной ими информации, попросив иностранцев дать свои комментарии или самим осветить вышеупомянутые темы. Полученные данные с комментариями были представлены на занятиях по иностранному языку в виде презентаций и обсуждались в группе.

Лекционно-практический курс «Введение в МКК» завершился написанием студентами отчёта о виртуальном межкультурном общении, где были отражены следующие моменты: а) Как проходила стадия налаживания контакта? б) Как протекало общение? в) Охарактеризуйте партнёра по общению. Как Вы оцениваете полученную информацию? г) Как Вы оцениваете Ваше общение? Полезно ли оно было лично Вам?

Таким образом, актуализированные в учебном процессе горизонтальные междисциплинарные связи обеспечили большую вариативность обучения в плане освоения межкультурных по содержанию материалов на русском и английском языках и снятие объективно присущих сложностей их восприятия для слабого контингента обучающихся. Применение МДС обеспечило целостность учебного процесса,

сфокусированного на формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

2.2.2. Междисциплинарное единство практической и теоретической подготовки студентов в контрольной группе

Междисциплинарная организация учебного процесса использовалась нами и во время обучения студентов контрольной группы путём согласования теоретического обучения и программы по иностранному языку. Контрольную группу составили студенты направления подготовки 040400 *Социальная работа*. В течение одного семестра 2013 года студенты освоили такие теоретические дисциплины профессионального цикла как «Институт взаимопомощи и взаимоподдержки удмуртского народа» из вариативной части этого направления подготовки, а также «Теория социальной работы» и «Современные теории социального благополучия» из базовой части. Для закрепления теоретических знаний данных курсов имеющиеся в них темы по культурным аспектам отрабатывались на практических занятиях по иностранному языку. То есть нами снова были использованы горизонтальные МДС.

Кроме этого, изучив список компетенций, формируемых при освоении указанных выше теоретических дисциплин в КГ, мы отмечаем их сходство с компетенциями, формируемыми в ЭГ. Так способность учитывать специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального в развитии социальной сферы и управления, культуры общественной, государственной и личной жизни (ОК-17 «Социальная работа») согласуется с готовностью к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способностью к межкультурной коммуникации в туристской индустрии (ОК-7 «Туризм»); в то время как способность анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп и способность

учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп (ПК-14, ПК-31 «Социальная работа») соотносится с умением анализировать процессы и тенденции современной социокультурной среды и владением основами формирования социальных отношений в обществе, отмеченных в базовой части направления подготовки «Туризм».

Рассмотрим далее содержание параллельно преподаваемых дисциплин. Таблица соответствий тем теоретических курсов занятиям на ИЯ представлена в виде матрицы междисциплинарных связей (МДС) (Таблица 10).

Таблица 10

Соотношение содержательных блоков в курсе преподавания теоретических дисциплин и дисциплины «Иностранный язык» в КГ

№	Теоретическая дисциплина	Иностранный язык
	Институт взаимопомощи и взаимоподдержки удмуртского народа	
1.	Современная глобализация и ее влияние на жизнь человека. Позитивистские и негативистские подходы к процессу глобализации. Этносы в условиях глобализации. Глобализация как ресурс развития этноса и его культуры (лекция).	Обсуждение определений понятия globalization в английском языке. Поиск в интернете примеров, характеризующих преимущества и недостатки процесса глобализации. Подготовка сообщения на английском языке. Проведение анализа глобализации как ресурса развития этноса и его культуры по системе SWOT (<i>strengths, weaknesses, opportunities, threats</i>). Обсуждение результатов анализа.
2.	Этнос и культура. К проблеме соотношения национального и интернационального в этнографическом изучении культуры. Этнос – как самонастраивающаяся и саморегулирующаяся система (лекция).	Обсуждение определений понятия culture в английском языке. Примеры соотношения национального и интернационального в изучении культуры (интернет-ресурсы). Подготовка доклада на английском языке «Этнос как саморегулирующаяся система» (Ethnos as a self-regulating system)
3.	Культурные ценности	Чтение и обсуждение текста “Money doesn’t

	удмуртского народа. Осмысление ценностей удмуртской культуры и их связи с нормами поведения (<i>практическое занятие</i>).	mean happiness” (by R. Coalson, SPb Times, 08.08.1997). Поиск русских соответствий словам и выражениям из текста. Иллюстрация жизненных ситуаций на английском языке. Перевод предложений, содержащих русские пословицы, на английский язык с целью выявления заложенных в них установок и ценностей и сравнение их с ценностями удмуртской культуры.
4.	Связь между культурными установками и культурными ценностями с повседневным поведением людей. Стереотипы, восприятие, социальная категоризация (<i>практическое занятие</i>).	Просмотр фильма “ <i>My big fat Greek wedding</i> ” Обсуждение фильма с точки зрения анализа ценностей американской и греческой культур. Подготовка описания эпизода из фильма на английском языке, иллюстрирующего столкновение ценностей разных культур. Сравнение ценностей американской и греческой культур с ценностями удмуртской культуры.
5.	Ресурсы социального, культурного, экономического развития региона. Институт взаимопомощи и взаимоподдержки как один из ресурсов социально-экономического развития района, поселения, сообщества (<i>лекция</i>).	Подготовка презентации и проведение дискуссии по теме «Многонациональная Удмуртия как ресурс социально-экономического развития региона» (Multinational Udmurtia as a resource for social and economic development of the region).
Теория социальной работы		Иностранный язык
6.	Социальная работа в этнической среде. Понятие этноса и этнической среды. Сущность и особенности отношений между социально-этническими общностями. Причины обострения отношений между социально-этническими общностями. Этноцентризм и проблемы дискриминации. Анализ состояния межэтнических отношений в Удмуртии. Пути разрешения и предотвращения межнациональных и межэтнических конфликтов. Роль социальных работников в нормализации отношений между социально-этническими общностями (<i>лекция</i>).	Анализ текста “Russian challenge to British views” (by Karen Hewitt, The Guardian, 16.02. 2011) с точки зрения представителей британской культуры. Анализ текста “Uncommon Thoughts on Common Things”(by Robert Fullgam). Обсуждение отношения автора к «железному занавесу» и отношениям «свой-чужой». Обсуждение проявлений чужого этноцентризма и важности умения посмотреть на ситуацию с двух точек зрения – своей и иной культуры.
7.	Социальная работа в системе культурно-досуговой деятельности. Гуманизация среды и общественных отношений в системных	Написание отчёта на английском языке «Путешествия как одно из направлений политики свободного времени» (Travelling as one of the policies of spending your leisure time).

	подходах культурно-досуговой деятельности. Основные направления политики свободного времени (<i>лекция</i>).	
Современные теории социального благополучия		Иностранный язык
8.	Понятие социального благополучия. Виды социального благополучия (материальное, духовное, физическое, психологическое) (<i>лекция</i>).	Социальное благополучие человека и общества. Обсуждение факторов социального благополучия на английском языке. Написание эссе «Мой лучший друг» (My best friend), акцентирующее основное внимание на степени удовлетворенности жизнью и эмоциональном состоянии человека благодаря его общению с друзьями.
9.	Показатели социального благополучия. Основные группы регуляторов социального благополучия и их характеристика (социально-экономические, правовые, социально-политические, социокультурные). Представление о счастье и благополучии в русской народной культуре (<i>лекция и практическое занятие</i>).	Подготовка высказывания на тему «Что делает меня счастливым» (What makes me happy). Сравнение представлений о счастье и благополучии в современной и русской народной культуре.

Проанализируем таблицу предложенных соответствий. На десяти практических занятиях по иностранному языку в течение семестра отработывались девять тем по трём теоретическим курсам: «Институт взаимопомощи и взаимоподдержки удмуртского народа» (5 тем), «Теория социальной работы» (2 темы) и «Современные теории социального благополучия» (2 темы). Данные темы были отобраны после тщательного анализа рабочих программ вышеупомянутых дисциплин на предмет наличия материала по проблемам формирования МККК. Некоторые темы, представленные в матрице горизонтальных МДС в КГ, перекликаются с темами лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» в ЭГ. Так, например, тема культурных ценностей и их связь с нормами поведения, этноцентризм и проблемы дискриминации, пути разрешения и предотвращения межнациональных и межэтнических конфликтов – являются общими в теоретических курсах, освоенных

студентами обеих групп, что дало возможность применить аналогичные задания на практике по иностранному языку. На занятиях по иностранному языку, которые следовали за прохождением девяти вышеупомянутых тем в контрольной группе, проводились дискуссии, презентации, написание отчёта и эссе релевантные затронутым в лекциях темам. Таким образом, программа по иностранному языку была согласована с темами лекций и практических занятий по представленным трём теоретическим курсам.

Организация учебного процесса в КГ с использованием горизонтальных МДС обеспечила систематичность отработки межкультурной тематики в иноязычной устной и письменной практике обучающихся. В итоге мы можем констатировать, что в контрольной группе обучение было весьма приближено к экспериментальной и студенты формировали те же компетенции благодаря согласованию программ параллельно преподаваемых дисциплин.

Кроме этого учебник, по которому занималась контрольная группа New Headway Intermediate Liz and John Soars (Oxford university press, 2009), и учебник экспериментальной группы Tourism 2 Robin Walker and Keith Harding (Oxford university press, 2011), освещают примерно одну и ту же межкультурную тематику. Так, тема о хороших манерах поведения за границей и при встрече представителей разных культур ('A world guide to good manners' – how to behave abroad, Entertaining friends in different countries – Headway; Cultural differences in greetings, Welcoming guests – Tourism 2), описание любимых блюд и национальной кухни (Talking about popular food and popular places to eat – Headway; Regional food, Food festivals, Describing national dishes – Tourism 2), проблемы в отношениях между представителями различных национальностей и культурное многообразие мира (Different points of view on intercultural relationships, 'How well do you know your world?', Customs connected with births, weddings, and funerals – Headway; Cross-cultural misunderstandings, Culture guide – Tourism 2) изучались студентами в обеих группах. Из чего мы заключаем, что учебный процесс на занятиях по

иностранному языку в контрольной группе был максимально приближен к экспериментальной.

В следующем параграфе мы дадим характеристику участников педагогического эксперимента и исследовательских методов.

2.3. Характеристика участников педагогического эксперимента и исследовательских методов

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе ФГБОУ ВО «Удмуртский Государственный Университет» города Ижевска в течение второго семестра 2013-2014 учебного года. В исследовании приняли участие 105 студентов. В экспериментальную выборку вошли представители четырёх академических групп 2 курса Института социальных коммуникаций, обучающихся по направлению «Туризм». Экспериментальная выборка составила 56 человек. В контрольную выборку вошли студенты 2 курса Института педагогики, психологии и социальных технологий, обучающиеся по направлению «Социальная работа» – всего 49 человек. Обучение иностранному языку в контрольных группах проводилось по традиционной программе.

Сформированность *иноязычного компонента межкультурной коммуникативной компетенции* определялась на основании специально разработанных *языковых тестов*. За основу тестов были взяты типовые варианты ЕГЭ из разделов «Чтение» и «Грамматика и лексика», которые были дополнены разделом «Перевод».

Экзаменационная модель ЕГЭ по иностранным языкам построена таким образом, чтобы обеспечить возможность оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции выпускников во владении иностранным языком. Разделы экзамена, соответствующие разным видам речевой деятельности, составлены так, чтобы дать возможность выпускникам с разным уровнем подготовки продемонстрировать свои умения на

соответствующем уровне. В разделы включены задания трёх уровней сложности: базового, повышенного и высокого. Последний уровень рассчитан в основном на выпускников, которые планируют стать абитуриентами специализированных вузов и факультетов. Поскольку студенты гуманитарного профиля, участвующие в эксперименте, обучаются в неязыковых вузах, мы посчитали возможным применить в эксперименте задания вышеперечисленных уровней сложности. Данные уровни сложности заданий ЕГЭ приблизительно соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определёнными в документах Совета Европы, следующим образом:

- базовый уровень – А2+;
- повышенный уровень – В1;
- высокий уровень – В2.

Внутри каждого раздела экзаменационной работы задания располагаются по возрастающей степени трудности [Вербицкая М. В., 2014, с. 37].

Согласно требованиям Федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего общего образования в соответствующих разделах экзаменационной работы выделяются следующие объекты контроля.

В разделе «Чтение»:

- понимание основного содержания текста;
- понимание структурно-смысловых связей текста;
- полное и точное понимание информации в тексте;

В разделе «Грамматика и лексика»:

- распознавание и употребление в речи основных морфологических форм иностранного языка и различных грамматических структур;

- знание основных способов словообразования и навыки их применения;

- распознавание и употребление в речи изученных лексических единиц (с особым вниманием к лексической сочетаемости);
- знание правил орфографии и навыки их применения [там же].

По аналогии с вышеприведёнными требованиями в разделе «Перевод» выделяются следующие объекты контроля:

- распознавание изученных лексических единиц, основных морфологических форм и различных грамматических структур иностранного языка и перевод их на русский язык с выбором подходящих форм выражения сходных явлений;
- соотнесение форм выражения явлений русского языка и иностранного и выбор правильного варианта перевода на иностранный язык.

Структура тестов и уровни сложности представлены в таблице 11.

Тест 1 проводился вначале эксперимента для определения сформированности иноязычной компетенции (иноязычного компонента МККК) в экспериментальных и контрольных группах, Тест 2 – по окончании реализации методики на междисциплинарной основе.

Таблица 11

Структура языковых тестов и уровни сложности

Раздел	Тест 1		Тест 2		Уровни сложности
	количество заданий	баллы	количество заданий	баллы	
«Чтение»	--	--	9	20	A2, B1, B2
«Грамматика и лексика»	20	20	20	20	A2, B1
«Перевод»	18	30	10	10	A2, B1, B2
Итого	38	50	39	50	A2, B1, B2

Как видно из таблицы, количество заданий в тестах почти одинаково (38/39), общее количество баллов равно 50. Различаются тесты разным количеством разделов: во втором тесте появляется раздел «Чтение» и сокращается в объёме раздел «Перевод», отчего тест требует немного больше времени для выполнения, хотя остаётся в пределах заявленных уровней сложности – базового, повышенного и высокого.

Языковые тесты представлены в приложении 1.

Диагностика уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента межкультурной коммуникативной компетенции проводилась согласно выявленным структурным элементам позиции посредника: *толерантность, позитивная этническая идентичность, близкая социальная дистанция, гармоничная аффилиация* (Таблица 4).

Методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы для определения сформированности данной позиции включало использование следующих методик:

а) экспресс-анкета «Индекс *толерантности*» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) для выявления уровня толерантности [Солдатова Г.У., 1998];

б) анкета «Типы *этнической идентичности*» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) для диагностики этнического самосознания и степени готовности к межкультурному диалогу [там же];

в) «Шкала *социальной дистанции*» (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут) для определения степени близости или отчуждённости между группами, участвующими в исследовании и различными этническими группами, проживающими в Удмуртской Республике (УР) [Почебут Л.Г., 2005];

г) «Анкета этнической *аффилиации*» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) для выявления склонности личности к слиянию с этносом или безразличию к своей этнической принадлежности [Солдатова Г.У., 1998].

Опросные бланки указанного методического обеспечения и ключи к ним представлены в приложениях 2-5. Перейдём к характеристике выбранных методик.

Экспресс-анкета "Индекс толерантности" (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) (Приложение 2).

Цель: определение общего уровня толерантности, отражающего как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные

установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено этнической толерантности-интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Три субшкалы анкеты направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности.

Анкета «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) (Приложение 3).

Цель: диагностика этнического самосознания и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении других групп. Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам.

«Шкала социальной дистанции» (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут) (Приложение 4).

Цель: определение степени близости или отчужденности между двумя группами людей. Шкала Богардуса может быть использована при измерении социальной дистанции не только между расовыми и этническими группами, но также между группами, различающимися по самым разнообразным признакам: возрасту, полу, профессии, религии и т.п. Чем больше показатель, тем короче социальная дистанция между двумя группами и тем сильнее выражены позитивные чувства одной группы по отношению к другой.

В нашей работе список этнических групп составлялся в соответствии с целями исследования. Мы проследили каким образом формирование межкультурной коммуникативной компетенции повлияет на социальную дистанцию между группами студентов, участвующих в исследовании и представителями национальностей, проживающих с ними в одном регионе, в Удмуртской Республике. Были выбраны этнические группы, преобладающие в национальном составе населения региона согласно данным Всероссийской переписи населения 2002 года, – это «русские» (60, 1%), «удмурты» (29,3%), «татары» (7,0%), а также малочисленные этнические группы, отношение к представителям которых характеризуется наличием укоренившихся стереотипов – «армяне» (0,2%), «евреи» (0,1%), «цыгане» (0,1%) и «чеченцы» (менее 1%). В список были добавлены также «афро-американцы», отдельные представители которых встречаются в УР [Национальный].

«Анкета этнической аффилиации» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) (Приложение 5).

Цель: исследование этнических аффилиативных тенденций. В качестве оснований выраженности мотива этнической аффилиации были использованы три критерия, выделенные Г. Триандисом: 1) подчинение индивидуальных целей групповым; 2) выраженная идентификация со своей этнической группой; 3) восприятие себя как части группы, а группы как продолжения самого себя. Критерии были выделены как основа

аллоцентрического типа личности. Аллоцентризм-идеоцентризм рассматриваются Г. Триандисом как измерения социокультурной размерности «коллективизм-индивидуализм» на личностном уровне. В соответствии с вышеперечисленными критериями были отобраны 6 пар ценностных суждений по принципу противопоставления ориентации на группу и ориентации на личность. Пример высказывания, отражающего высокую потребность в этнической принадлежности («этноаффилиативные тенденции»): «В жизни необходимо придерживаться норм и правил, выработанных в культуре своего народа». Пример, отражающий низкую потребность в этнической принадлежности («антиэтноаффилиативные тенденции»): «Современному человеку не обязательно чувствовать себя частью какого-нибудь народа».

Сформированность *межкультурного компонента межкультурной коммуникативной компетенции* определялась нами путём соответствия нахождения студентов на одной из стадий релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта (Таблица 3) на основании *контент-анализа* сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами.

Контент-анализ – подсчёт частоты и объема упоминаний тех или иных смысловых единиц текста.

Цель: определить сформированность социокультурного компонента МККК. Контент-анализ (от английского contents - *содержание, содержимое*) или анализ содержания – стандартная методика исследования в области общественных наук, предметом анализа которой является содержание текстовых массивов и продуктов коммуникативной корреспонденции. В отечественной исследовательской традиции контент-анализ определяется как количественный анализ текстов и текстовых массивов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей. Выделяют два основных типа контент-анализа: количественный и качественный. Контент-анализ является строгим и формализованным

методом. Это проявляется в том, что прежде, чем непосредственно анализировать текст документа, исследователь определяет категории анализа, т. е. ключевые понятия (смысловые единицы), элемент содержания, служащие в тексте индикатором интересующего исследователя явления [Хотинец В.Ю., 2001].

Поскольку общение с носителями иной культуры в интернете явилось важной составляющей практического курса по иностранному языку в представленной в данной работе методике на междисциплинарной основе, следующий параграф будет посвящён особенностям организации виртуального межкультурного общения студентов ЭГ.

2.4. Алгоритмы организации синхронного и асинхронного интернет-общения с носителями иностранного языка в экспериментальной группе

В связи с доступностью информационных технологий у преподавателей появляется возможность использовать их в различных формах образовательной деятельности наряду с традиционными методиками [Попова Н.В., 2011, с. 19]. В представляемой нами методике формирования межкультурной коммуникативной компетенции на междисциплинарной основе интернет-общение с носителями иностранного языка является неотъемлемым элементом содержания обучения практического курса по *иностранному языку*, тематически сопряжённого с лекционно-практическим курсом *Введение в межкультурную коммуникацию*.

Говоря об организации интернет-общения, определим асинхронные и синхронные средства коммуникации. *Асинхронные* – это средства коммуникаций, которые позволяют передавать и получать информацию в удобное время для каждого участника процесса, независимо друг от друга. К данному типу коммуникаций относятся форумы, блоги и электронная почта. *Синхронные* или средства *онлайн общения* – это средства коммуникаций, позволяющие обмениваться информацией в реальном времени, предоставляя возможность непосредственного общения. К этому типу коммуникаций относятся голосовые и видеоконференции, организованные такими

программами онлайн общения как Skype, и текстовые конференции (чаты) [Мальцев А.О., 2009, с. 106].

В процессе прохождения практикума по иностранному языку студенты экспериментальной группы (ЭГ) получили задание установить контакт с носителями иной культуры через социальные сети в интернете и стать участниками реальной межкультурной коммуникации на английском языке в течение семестра. Для этого сначала выбиралась группа лидеров (4-5 человек), каждый из которых в свою очередь набирал свой актив – команду единомышленников. В своей команде каждый лидер выяснял, есть ли у членов команды друзья и знакомые среди представителей иных культур и можно ли привлечь их к общению. Если подходящих потенциальных участников общения не было, то предлагалось найти их в интернете по следующей характеристике: 1) человек интересующийся общением с представителями других культур; 2) студент высшего учебного заведения (желательно); 3) владеющий английским языком как иностранным (желательно). При этом студенты по своему выбору могли использовать возможности синхронного (online-общение, например, Skype) или асинхронного (электронная почта) интернет-общения.

Рассмотрим далее стартовый этап общения – нахождение носителя иностранного языка в интернете. Приведём наиболее вероятный алгоритм поиска (рис. 9): пользователь заходит в поисковую систему (например, *Yandex*) или социальную сеть (например, *ВКонтакте*); вводится поисковый запрос (например, *сайты для переписки с иностранцами*); выбирается заинтересовавший пользователя сайт; пользователь регистрируется на сайте и вводит необходимые сведения (например, *страна проживания, интересы, владение языками*); вводится характеристика потенциального собеседника (например, *предпочитаемая страна, возраст, владение языками*); из предложенных вариантов выбирается собеседник; начинается процесс общения либо сразу на сайте, либо с помощью *электронной почты*, либо, например, через программу *Skype*.

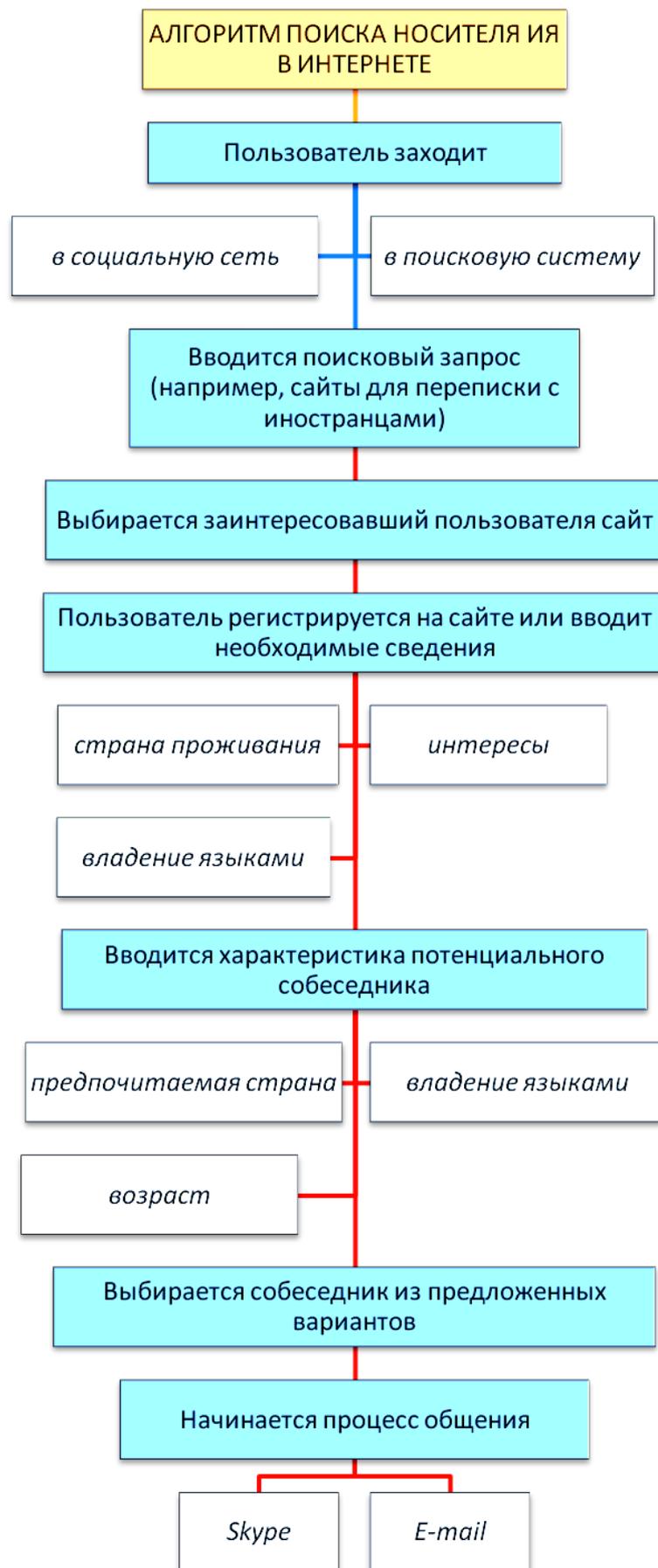


Рисунок 9. Схема алгоритма поиска носителя иностранного языка в интернете

На стадии налаживания контакта студентам предлагалось вначале дать небольшую информацию о себе: имя, возраст, страна проживания, место обучения, интересы и увлечения, а затем попросить аналогичную информацию у своего потенциального собеседника. Студентам были предоставлены примеры аналогичных сообщений, предлагалось их прочесть и выбрать наиболее удачное, автору которого они бы хотели ответить. После обсуждения предложенных сообщений в группах, студентам предлагалось написать о себе по аналогии, учитывая положительные и отрицательные стороны в рассмотренных примерах.

После этого обучающимся давалось задание установить контакт с представителем иной культуры, обменяться информацией в течение недели и о результатах сообщить лидеру группы. Лидеры должны были быть готовыми отчитаться о проделанной работе на занятии по иностранному языку через неделю. При возникающих трудностях студенты могли обратиться к лидеру или преподавателю за консультацией. При слабом владении английским языком разрешалось работать в парах.

Общаясь с носителями иной культуры в течение семестра, студенты накапливали опыт взаимодействия в позиции посредника, формируя умение смотреть на ситуацию с двух точек зрения: своей и иной культуры. Завершилось виртуальное межкультурное общение подготовкой презентации по выбранной стране о её национальном характере, системе ценностей, обычаях и традициях, этикете, семье, образовании, досуге и развлечениях, юморе и особенности организации туристской деятельности. Найденная в интернете информация уточнялась после консультации с иностранным респондентом. По окончании курса «Введение в межкультурную коммуникацию», студенты писали отчёт о виртуальном межкультурном общении.

Остановимся на характеристике такого асинхронного средства коммуникации как *электронная почта* как самого популярного средства общения, использованного студентами при переписке с иностранными

респондентами. Исследователи отмечают, что этот вид электронной связи является одной из первых электронных технологий, изобретённых и освоенных человеком. Появившись задолго до рождения интернета, электронная почта популярна ввиду дешевизны и феноменальной скорости [Титова С. В., 2010, с. 40]. Преимущества данного вида связи состоят в том, что электронная почта:

- даёт возможность аутентичного общения;
- является одним из источников пополнения знаний о культуре общества изучаемого языка;
- помогает «выйти за пределы» учебной программы;
- повышает мотивацию обучения;
- позволяет создать ситуацию, где студенты сами выбирают темы для общения, меняют направление обсуждений, становятся творческими субъектами [там же, с. 41], то есть вырабатывают самостоятельность и мыслительную активность.

С. В. Титова считает, что современные коммуникативные технологии оказывают стимулирующее воздействие на развитие навыков письменной речи. Для обозначения этого феномена используется термин «реверсия», имеется в виду возрождение традиций письменного общения под влиянием использования различных видов электронной связи. Пользователи при электронной переписке усваивают новые формы общения и этикета, сталкиваются с операциями письменного знакомства, установления и поддержания контакта, обмена вежливыми фразами, демонстрации интереса к партнёру, кроме этого, приобретаются навыки письменного выражения эмоций, как вербальные, так и символические [там же, с. 37].

Л. П. Халяпина, проанализировав позиции отечественных и зарубежных учёных относительно статуса текста, возникшего в процессе интернет-коммуникации, разделяет мнение авторов, которые считают, что интернет-коммуникация имеет характеристики как устной, так и письменной речи, но кроме этого и собственные специфические особенности,

отличающие её как совершенно новый вид речевой деятельности [Халяпина Л.П., 2006, с. 130].

Преимуществом электронной почты с психологической точки зрения является то, что студенты могут ощущать себя более свободно, находясь в неформальной обстановке, могут свободно формулировать и излагать свои мысли, что особенно важно, когда общение происходит на иностранном языке. Независимость от времени и места – также важное достоинство электронной почты.

Однако в асинхронных средствах коммуникации отсутствует непосредственная связь, в результате чего не полностью удовлетворяется потребность студентов в эмоциональном контакте с собеседником.

Наличие визуального контакта и возможность обмена информацией в режиме реального времени – безусловные преимущества такого типа синхронной коммуникации как общение через Skype. Ещё одно преимущество данного вида общения заключается в психологическом аспекте – у студента есть возможность контролировать диалог, в любой момент отключив показ своего видео изображения или отключив звук, или прервав акт коммуникации [Мальцев А.О., 2009, с. 108]. Однако, ведя диалог, участник коммуникации должен мгновенно реагировать на реплики собеседника, не имея возможности как следует продумать свой ответ. Это может спровоцировать речевые ошибки, неточности и, как следствие, проблемы во взаимопонимании собеседников. Для успешного общения в программе Skype требуется более высокий уровень языковой компетенции и уверенность в своих языковых навыках. Возможно поэтому, лишь несколько студентов использовали данное средство коммуникации.

Говоря об интернет-общении с носителями иностранного языка, важно подчеркнуть, что этот вид деятельности относится к самостоятельной работе студентов, повышение роли которой подтверждается учебными программами нового поколения, основанными на приобретающем законодательный статус компетентностном подходе. Н. В. Попова, рассматривая обучение

иностранному языку с учётом личностно-деятельностного подхода, который также является методологической основой представленной в данной работе технологии, отмечает, что именно информационные технологии позволяют осуществить индивидуальный подход к обучению, а деятельностный компонент актуализируется в самостоятельной внеаудиторной познавательной деятельности студентов при работе с интернет-ресурсами [Попова Н.В., 2011, с. 49].

Некоторые исследователи считают, что интернет-коммуникация даёт возможность пользователям не только свободно выбирать стратегию самопрезентации в интернете, но и устанавливать в процессе сетевого взаимодействия межличностные отношения, которые способствуют решению актуальных задач их личностного развития, позволяют проявлять/формировать желаемые качества и реализовывать новые модели поведения [Чучкова Г.С., 2008, с. 5]. В нашем эксперименте общение с носителями иной культуры в интернете способствовало формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов ЭГ.

В следующем параграфе мы подробно остановимся на описании результатов экспериментального обучения.

2.5 Результаты экспериментального обучения

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в течение второго семестра 2013-2014 учебного года и осуществлялась в три этапа:

- 1.Констатирующий эксперимент (февраль 2014г.);
- 2.Формирующий эксперимент (февраль 2014г. – май 2014г.);
- 3.Контрольный эксперимент (май 2014г.).

2.5.1. Результаты констатирующего эксперимента

Эксперимент проходил по двум направлениям – *межкультурному* и *языковому* – поскольку нами была использована междисциплинарная организация учебного процесса на базе двух одновременно изучаемых дисциплин *Введение в межкультурную коммуникацию* и *Иностранный язык* (рис. 7), поэтому и диагностика также осуществлялась в двух направлениях: *межкультурном* и *языковом*.

Соответственно целью констатирующего эксперимента явилась диагностика студентов в контрольных и экспериментальных группах по каждой из четырёх методик («Шкала социальной дистанции» (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут), экспресс-анкета «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), анкета «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), «Анкета этнической аффилиации» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), соответствующих четырем структурным элементам в позиции посредника, для определения сформированности *профессионально-деятельностного компонента МККК* и проведение языкового теста для оценки уровня иностранного языка и определения сформированности *иноязычного компонента МККК* до реализации методики формирования МККК студентов бакалавриата.

Все полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивалась разработкой программы исследования, адекватной целям и задачам исследования; достаточным объёмом выборки обследуемых; количественной обработкой полученных данных с выявлением статистической значимости различий результатов в сравниваемых группах ($p < 0,05$), для чего использовались методы непараметрической статистики (тест для двух независимых выборок Манна-Уитни, тест Вилкоксона, тест Колмогорова-Смирнова для проверки формы распределения).

Для диагностики исходного уровня сформированности *иноязычной компетенции* в экспериментальной и контрольной группах был использован специально разработанный на основе типовых вариантов ЕГЭ языковой тест, содержащий раздел «Грамматика и лексика» и дополненный разделом «Перевод» (Приложение 1). За правильное выполнение задания из раздела «Грамматика и лексика» начислялся один балл, то есть 20 заданий оценивались в 20 баллов. В разделе «Перевод» первые 12 заданий оценивались по два балла каждое, а следующие 6 заданий по одному баллу за правильный ответ, то есть – 30 баллов за весь раздел. Таким образом, все 38 заданий языкового теста оценивались в 50 баллов.

Проведенный сравнительный анализ в ЭГ и КГ на начало эксперимента по тесту Манна-Уитни не выявил значимых различий в уровне сформированности иноязычной компетенции (Таблица 12), указывающем на сформированность иноязычного компонента МККК. Это означает, что языковые навыки находятся примерно на одном уровне в ЭГ и КГ и мы вправе проводить экспериментальное обучение.

Таблица 12

Достоверность различий результатов выполнения языкового теста в ЭГ и КГ на начало эксперимента (баллы)

Показатели	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U –Манна-Уитни	уровень значимости
Результат выполнения языкового теста	16,75	16,55	1369,0	$p > 0,05$

В зависимости от процента выполнения заданий теста мы условно разделили студентов по уровням сформированности иноязычной компетенции следующим образом:

1. низкий 0% – 25% – от 0 до 13 баллов;
2. средний 26% – 50% – от 14 до 25 баллов;
3. повышенный 51% – 75% – от 26 до 38 баллов;
4. высокий 76% – 100% – от 39 до 50 баллов.

В результате у нас получилось следующее распределение по уровням иноязычной компетенции для студентов ЭГ и КГ (Таблица 13).

Таблица 13

Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням ИЯ на начало эксперимента

Уровни сформированности инояз. комп.	ЭГ		КГ	
	<i>высокий</i>	1 чел	2%	–
<i>повышенный</i>	8 чел	14%	7 чел	14%
<i>средний</i>	26 чел	46%	24 чел	49%
<i>низкий</i>	21 чел	38%	18 чел	37%
<i>Итого</i>	56 чел	100%	49 чел	100%

Как видно из таблицы большинство студентов, 46% в ЭГ и 49% в КГ, показали средний уровень языковых навыков, что подтверждается и средними показателями выполнения теста (Таблица 12). Довольно большой процент, почти одинаковый в обеих группах (38%/37%), относится к низкому уровню языка. Соответственно уровень выше среднего продемонстрировала малая часть студентов: 16% в ЭГ и 14% в КГ. Таким образом, в начале эксперимента наблюдается довольно таки низкий примерно одинаковый в обеих группах уровень иноязычной компетенции. Далее перейдем к описанию диагностики структурных элементов позиции посредника или профессионально-деятельностного компонента МККК.

В результате исследования по методике «Шкала социальной дистанции» выявлено, что между экспериментальными и контрольными группами нет различий в социальной дистанции по 7 показателям: «русские», «удмурты», «татары», «чеченцы», «евреи», «афроамериканцы» и «армяне», единственное различие есть по показателю «цыгане» (Таблица 14, рис.10). В обеих группах наблюдается готовность принять представителей русской национальности в качестве возможного мужа или жены, в среднем готовность принять представителей удмуртской и татарской национальности в качестве близких родственников, но не возможного мужа или жены, в среднем готовность принять евреев, афроамериканцев и армян в качестве

друзей, но неготовность принять их как близких родственников. В экспериментальных и контрольных группах наблюдается в целом позитивное отношение к национальности «чеченцы»: готовность принять их как возможных сокурсников, но не близких друзей или родственников. По отношению к цыганам социальная дистанция в экспериментальных группах больше: наблюдается готовность принять представителей данной национальности в качестве соседей по дому или однокурсников, но не друзей. В то время, как в контрольных группах этот показатель указывает на отношение к цыганам как к возможным друзьям.

В результате проведения сравнительного анализа показателей по экспресс-анкете «Индекс толерантности» в экспериментальных и контрольных

Таблица 14

Достоверность различий показателей в ЭГ и КГ на начало эксперимента

Показатели	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
	Э группа	К группа	Э группа n=56	К группа n=49	U – Манна-Уитни	уровень значимости
1. Социальная дистанция: русские	54,0	51,86	3,0	2,94	1316	p>0,05
2. Социальная дистанция: удмурты	48,9	57,65	2,25	2,65	1144	p>0,05
3. Социальная дистанция: татары	56,11	49,45	2,43	2,2	1198	p>0,05
4. Социальная дистанция: чеченцы	48,05	58,65	0,21	0,78	1095	p>0,05
5. Социальная дистанция: евреи	53,38	52,57	1,43	1,2	1351	p>0,05
6. Социальная дистанция: афроамериканцы	49,91	56,53	1,43	1,61	1199	p>0,05
7. Социальная дистанция: армяне	50,86	55,45	1,25	1,35	1252	p>0,05
8. Социальная дистанция: цыгане	46,46	60,47	-0,39	0,59	1006	p≤ 0,05
9. Этническая толерантность	52,68	53,37	28,71	28,37	1354	p>0,05
10. Социальная толерантность	45,7	61,35	27,89	30,09	963	p≤ 0,05
11. Толерантность личностная	52,68	53,37	31,29	31,51	1354	p>0,05
12. Уровень толерантности	49,69	56,8	87,89	89,98	1186	p>0,05
13. Этнонигилизм	53,5	52,43	3,14	2,71	1344	p>0,05
14. Этническая индифферентность	57,41	47,96	10,75	9,67	1124	p>0,05
15. Норма	58,07	47,24	16,61	15,51	1090	p>0,05
16. Этноэгоизм	56,8	48,67	5,71	4,61	1160	p>0,05
17. Этноизоляциялизм	54,7	51,06	4,46	4,1	1277	p>0,05
18. Этнофанатизм	49,16	57,39	5,43	6,14	1157	p>0,05
19. Аффiliation	62,75	41,86	4,93	2,55	826	p≤ 0,05

U_{крит} = 1115 для p= 0,05 U_{крит} = 1009 для p= 0,01

группах на начало эксперимента было выявлено, что общий индекс толерантности – средний. Сравнивая данные по отдельным шкалам, выявлено, что различий по тесту Манна-Уитни нет по показателям «этническая толерантность», «толерантность как черта личности» и «уровень толерантности». Лишь по одному показателю – «социальная толерантность» (Таблица 14, рис. 11) были выявлены достоверные различия. При этом в экспериментальных группах показатель социальной толерантности меньше, чем в контрольных. Хотя общий уровень толерантности в обеих группах почти одинаков, с небольшим превышением в контрольной группе и определяется как средний уровень, ближе к высокому.

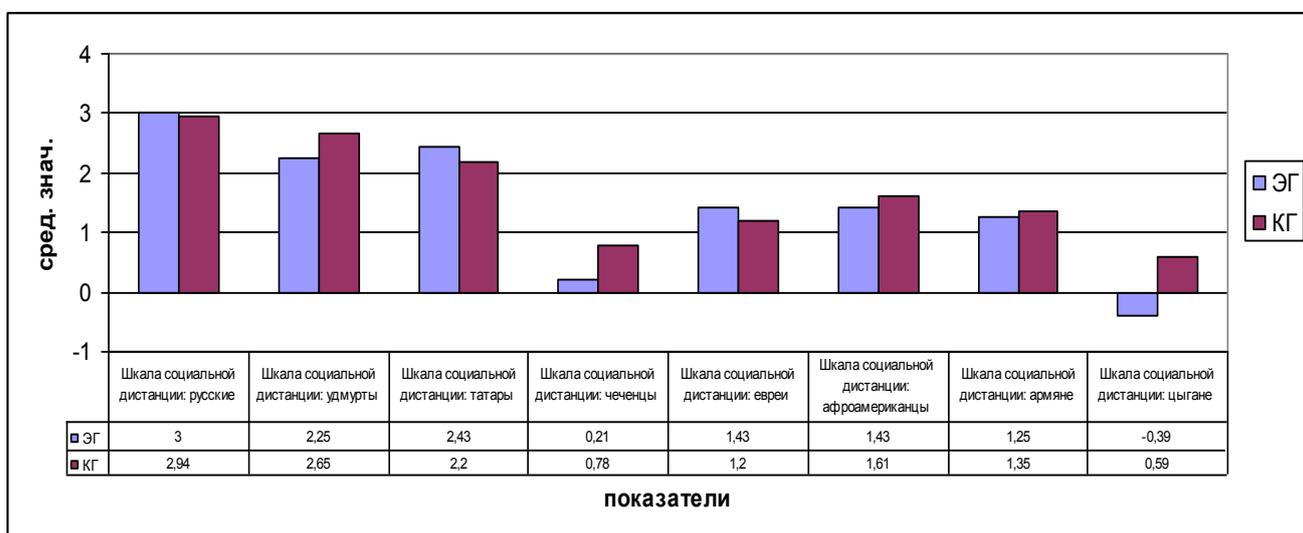


Рисунок 10. Сравнение среднегрупповых значений показателей в ЭГ и КГ по методике «Шкала социальной дистанции» на начало эксперимента

На начало эксперимента данные по анкете «Типы этнической идентичности» не выявили достоверных различий между студентами экспериментальных и контрольных групп (Таблица 14, рис. 11). В обеих группах такие показатели как «этнонигилизм», «этноэгоизм» и «этноизоляционизм» находятся на уровне «очень низкий»; «этническая индифферентность» – «низкий», а «норма» – «высокий». Данные показатели в обеих группах говорят о достаточно высоком уровне этнического самосознания.

В результате проведения сравнительного анализа показателей по «Анкетe этнической аффилиации» обнаружены значимые различия по

показателю «аффилиация» между группами – показатель больше в экспериментальных группах (Таблица 14, рис.11). Это говорит о несколько больше выраженной тенденции восприятия себя как части группы и подчинении индивидуальных целей групповым в экспериментальных группах.

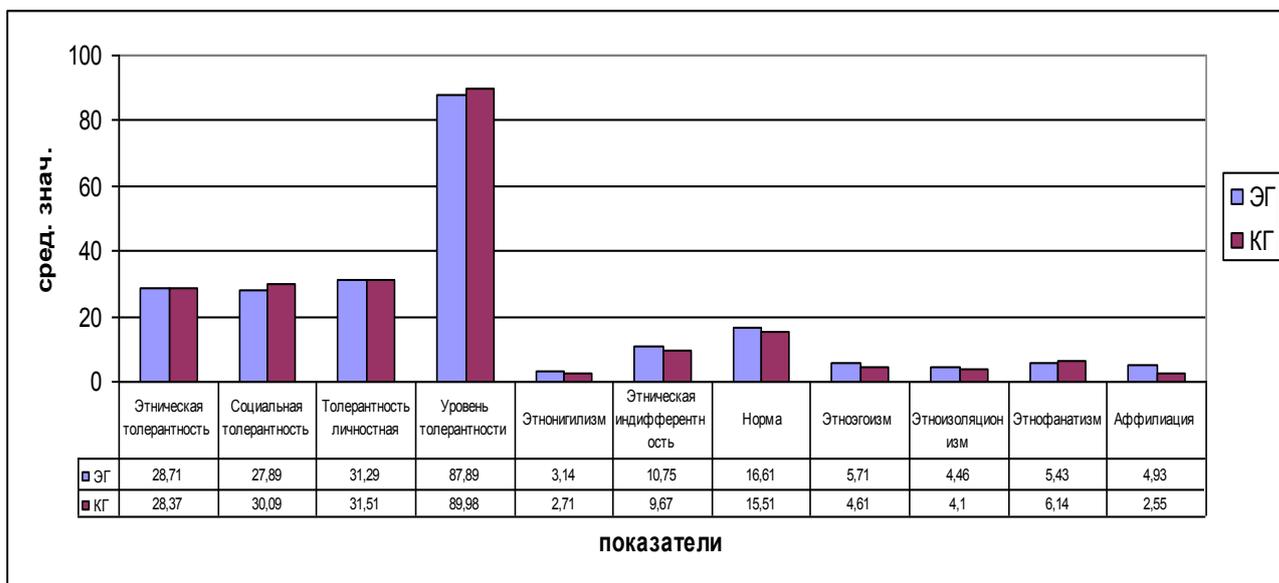


Рисунок 11. Сравнение среднегрупповых значений показателей в ЭГ и КГ по методикам: экспресс-анкета «Индекс толерантности», «Типы этнической идентичности» и «Анкета этнической аффилиации» на начало эксперимента

После анализа данных, полученных методами математической статистики (Приложение 15), можно говорить о следующих характеристиках участников экспериментальных групп, совпадающих с контрольными группами:

- позитивные чувства и интерес к русской национальности и к её культуре;
- готовность принять представителей русской национальности в качестве возможного мужа или жены;
- готовность принять представителей удмуртской и татарской национальностей в качестве близких родственников, но не готовность принять в качестве возможного мужа или жены;
- готовность принять евреев, афроамериканцев и армян в качестве друзей, но не готовность принять представителей данных

национальностей в качестве близких родственников или возможного мужа или жены;

- в целом позитивное отношение к представителям национальности «чеченцы» только как к возможным сокурсникам;
- средний уровень толерантности;
- «нормативное» этническое самосознание на высоком уровне;
- «этническая индифферентность» на низком уровне;
- «этнонигилизм», «этноэгоизм» и «этноизоляционизм» на очень низком уровне.

Характеристики участников экспериментальных групп, несовпадающие с контрольными группами, следующие:

- готовность принять представителей национальности «цыгане» в качестве соседей по дому или однокурсников: близкое сосуществование, готовность быть рядом, но «не вместе»;
- несколько понижена социальная толерантность по сравнению с этнической и личностной;
- несколько больше выраженная тенденция восприятия себя как части группы и подчинения индивидуальных целей групповым.

Участники контрольных групп, в отличие от экспериментальных, характеризуются следующим образом:

- в целом позитивное отношение к представителям национальности «цыгане» как к возможным друзьям;
- несколько понижена этническая толерантность по сравнению с социальной и личностной;
- несколько меньше выраженная тенденция восприятия себя как части группы и подчинения индивидуальных целей групповым.

Как видно из характеристики участников экспериментальных и контрольных групп, обе группы почти одинаковы и немного отличаются по

тремя показателями: «социальная толерантность» (ЭГ<КГ), «социальная дистанция: цыгане» (ЭГ<КГ) и «аффилиация» (ЭГ>КГ).

Были проведены беседы со студентами ЭГ. Приведем фрагменты после расшифровки аудиозаписей бесед:

1. «В моей семье всего две национальности: русские и удмурты, но русских значительно больше. Что касается языка, то говорят также на русском и удмуртском. Я говорю и понимаю исключительно русский, потому что большинство родственников говорят на русском» (студентка К. А.);
2. «Мама – русская, папа – наполовину удмурт, но по-удмуртски не говорит и практически не понимает. В семье мы говорим на русском языке. С папиной стороны есть родственники, которые говорят только на удмуртском и очень редко по-русски, а с маминной – не знаю родственников, которые говорят не по-русски. Мама немного помнит английский язык, а папа немецкий, но на них мы не говорим, разве что мама может до 10-ти на английском посчитать или прочесть название какого-то продукта с английским названием» (студентка Б. А.);
3. «Все русские. Хоть и жили всю жизнь в Удмуртии, но языка не знаем» (студентка Б. Е.);
4. «В семье русские и удмурты, мама – чистая удмуртка, папа – чистый русский. Папа вообще не понимает по-удмуртски, мама понимает, но не разговаривает. В семье трое детей (двое из них - дети отчима от первого брака) все разговаривают по-русски» (студентка О. О.).

Результаты свидетельствуют о том, что студенты ориентированы на усвоение ценностей своей этнической культуры. Об этом можно судить по их умению идентифицировать себя как представителя определённой нации, уважению традиций и обычаев своего народа. Осознание своего «Я» через российскую культуру находится на среднем уровне. Мы считаем, что этому

способствует активный процесс этнического слияния, т. е. склонность личности к слиянию с этносом, принятие культур, готовность к взаимодействию с представителями других культур. Однако студенты слабо используют получаемые знания в настоящей межкультурной коммуникации. На начало эксперимента студенты не достаточно хорошо умели применять свои знания в межкультурной деятельности и общении, это говорит о недостаточной сформированности профессионально-деятельностного компонента межкультурной коммуникативной компетенции (позиции посредника между своей и иной культурой) и актуальности применения представленной в данной работе методики, направленной на формирование всех компонентов МККК в процессе изучения двух дисциплин.

2.5.2. Результаты формирующего эксперимента

Целью формирующего эксперимента была реализация методики на междисциплинарной основе для формирования всех компонентов МККК студентов. Диагностика ЭГ осуществлялась дважды: а) по завершении подготовительного этапа экспериментального обучения (2-а); б) по завершении экспериментального обучения (2-б). Сформированность иноязычного компонента МККК определялась по результатам выполнения языкового теста. Диагностика профессионально-деятельностного компонента МККК включала заполнение четырех вышеупомянутых анкет и шкал. Сформированность межкультурного компонента МККК уточнялась с помощью контент-анализа сочинений студентов.

Опишем результаты диагностики 2-а.

Был проведен сравнительный анализ изучаемых показателей в экспериментальной группе до и после подготовительного этапа экспериментального обучения по тесту Вилкоксона. Были получены достоверно значимые сдвиги по показателям: «социальная дистанция: татары», «социальная дистанция: евреи», «социальная дистанция: цыгане» и «этноизоляционизм» (Таблица 15).

Таблица 15

Динамика изменения показателей в ЭГ до и после подготовительного этапа экспериментального обучения (2-а)

Показатели	Среднее значение		уровень значимости
	до	после	
1. Социальная дистанция: русские	3,0	3,0	$p > 0,05$
2. Социальная дистанция: удмурты	2,25	2,32	$p > 0,05$
3. Социальная дистанция: татары	2,43	1,93	$p \leq 0,05$
4. Социальная дистанция: чеченцы	0,21	-0,07	$p > 0,05$
5. Социальная дистанция: евреи	1,43	1,0	$p \leq 0,05$
6. Социальная дистанция: афроамериканцы	1,43	1,5	$p > 0,05$
7. Социальная дистанция: армяне	1,25	0,93	$p > 0,05$
8. Социальная дистанция: цыгане	-0,39	-1,17	$p \leq 0,05$
9. Этническая толерантность	28,71	28,18	$p > 0,05$
10. Социальная толерантность	27,89	29,11	$p > 0,05$
11. Толерантность личностная	31,29	30,0	$p > 0,05$
12. Уровень толерантности	87,89	87,29	$p > 0,05$
13. Этнонигилизм	3,14	3,03	$p > 0,05$
14. Этническая индифферентность	10,75	10,11	$p > 0,05$
15. Норма	16,61	17,11	$p > 0,05$
16. Этноэгоизм	5,71	4,71	$p > 0,05$
17. Этноизоляциизм	4,46	3,43	$p \leq 0,05$
18. Этнофанатизм	5,43	5,25	$p > 0,05$
19. Аффилиация	4,93	5,36	$p > 0,05$

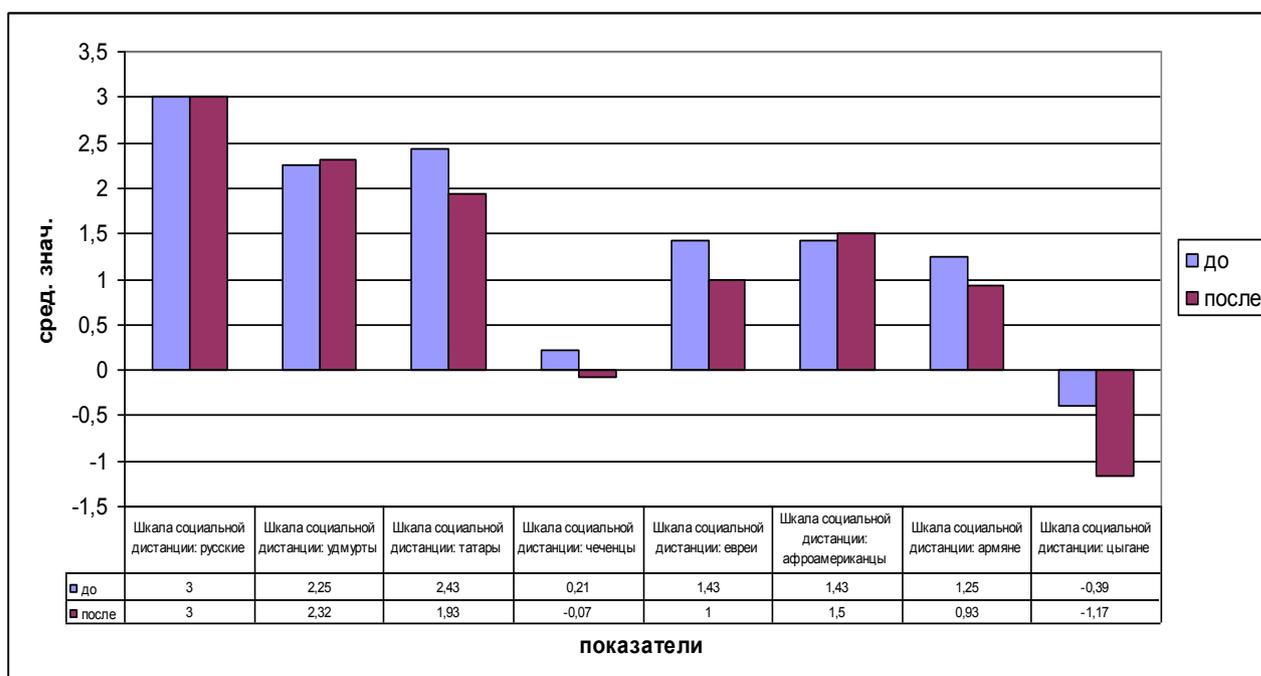


Рисунок 12. Динамика изменений показателей в ЭГ до и после подготовительного этапа экспериментального обучения по методике «Шкала социальной дистанции» (2-а)

В результате исследования по методике «Шкала социальной дистанции» выявлено, что в ЭГ уменьшились показатели «татары», «евреи» и «цыгане», то есть социальная дистанция между студентами ЭГ и представителями этих национальностей увеличилась (рис.12).

В результате проведения сравнительного анализа показателей по экспресс-анкете «Индекс толерантности» значимых сдвигов в ЭГ на окончание подготовительного этапа не обнаружено (рис.13).

В результате исследования по анкете «Типы этнической идентичности» значимые сдвиги обнаружены в ЭГ только по одному показателю «этноизоляционизм» (рис.13).

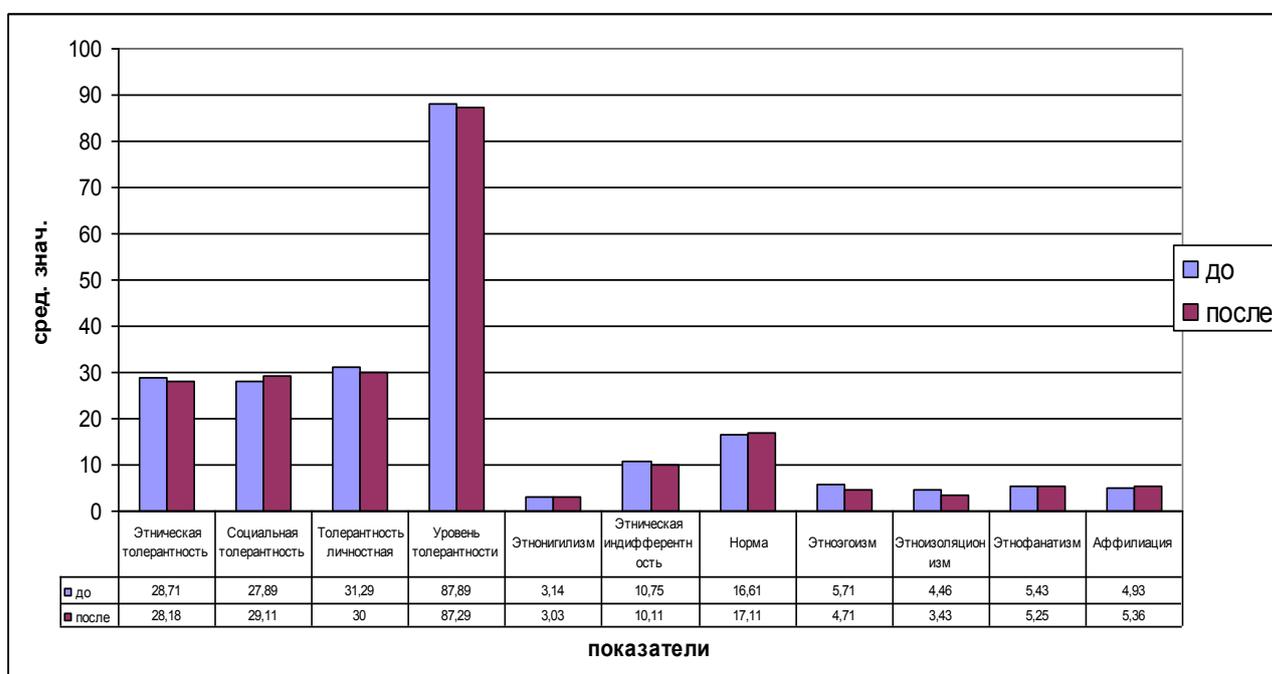


Рисунок 13. Динамика изменений показателей в ЭГ до и после подготовительного этапа экспериментального обучения по методикам: экспресс-анкета «Индекс толерантности», «Типы этнической идентичности» и «Анкета этнической аффилиации» (2-а)

Показатель «этноизоляционизм» уменьшился в ЭГ и остался на уровне «очень низкий», тогда как показатель «норма» остался на уровне «высокий».

Показатели полученные в экспериментальной группе до и после подготовительного этапа (2-а) по методике «Анкета этнической аффилиации» не дали значимых сдвигов (Таблица 15).

Итак, в результате сравнительного анализа изучаемых показателей в экспериментальной группе по окончании подготовительного этапа выявлено некоторое количество сдвигов: уменьшился показатель «этноизоляционизм» по анкете «Типы этнической идентичности», что на наш взгляд характеризует рост открытости межкультурному взаимодействию. Однако уменьшились три показателя по шкале Богардуса, вариант Л. Г. Почебут: «социальная дистанция: татары», «социальная дистанция: евреи» и «социальная дистанция: цыгане», т.е. актуализация интереса к этническим различиям привела на этом этапе к «отдалению» социальной дистанции между студентами ЭГ и представителями некоторых (трех) национальностей. Такой результат, на наш взгляд, подчёркивает недостаточность проведения двух этапов экспериментального обучения для перемещения студентов из этноцентристской позиции в позицию посредника и необходимость продолжения реализации методики формирования МККК на междисциплинарной основе.

Опишем результаты диагностики 2-б.

Для диагностики уровня сформированности *иноязычной компетенции* в экспериментальной и контрольной группах по окончании эксперимента был использован специально разработанный на основе типовых вариантов ЕГЭ языковой тест, содержащий разделы «Чтение», «Грамматика и лексика» и дополненный разделом «Перевод» (Приложение 1). За правильное выполнение 9 заданий из раздела «Чтение» начислялось 20 баллов. За каждое задание в разделе «Грамматика и лексика» начислялся один балл, то есть 20 заданий оценивались в 20 баллов. В разделе «Перевод» 10 заданий оценивались по одному баллу каждое, то есть – 10 баллов за весь раздел. Таким образом, все 39 заданий языкового теста оценивались в 50 баллов как и общее количество заданий первого теста в пределах тех же самых уровней сложности: базового, повышенного и высокого.

Таким образом, по окончании формирующего эксперимента (после реализации методики формирования МККК на междисциплинарной основе) был проведен сравнительный анализ результатов выполнения языкового теста в ЭГ на начало и по окончании эксперимента по тесту Вилкоксона. В результате были получены значимые изменения по изучаемому показателю (Таблица 16, рис. 13), то есть уровень сформированности иноязычной компетенции студентов ЭГ повысился.

Таблица 16

Динамика изменения результатов выполнения языкового теста в ЭГ на начало и по окончании эксперимента (баллы)

Показатели	Среднее значение		уровень значимости
	до	после	
Результат выполнения языкового теста	16,75	23,41	p < 0,01 (p=0,0001)

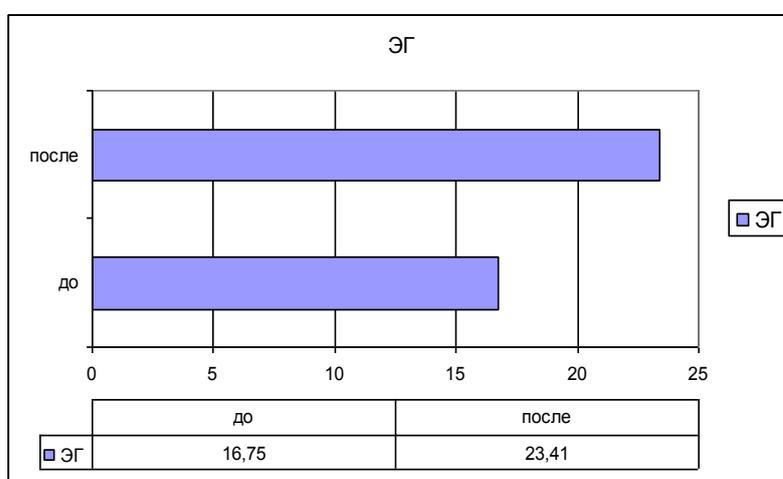


Рисунок 14. Динамика изменения результатов выполнения языкового теста в ЭГ на начало и по окончании эксперимента (баллы)

Как видно из рисунка 13 и таблицы 17 средний балл в ЭГ увеличился почти на 7 единиц, и хотя он остался в пределах среднего уровня, но уже значительно ближе к высокому среднему, начинающемуся с 26 баллов, что является хорошим результатом по окончании эксперимента.

Окончание формирующего эксперимента (после реализации методики формирования МККК) завершилось диагностикой у студентов бакалавриата сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК (позиции посредника). Был проведен сравнительный анализ изучаемых показателей в экспериментальных группах по тесту Вилкоксона. Достоверно значимые сдвиги были выявлены по 9 показателям: «социальная дистанция: удмурты», «социальная дистанция: татары», «социальная дистанция: чеченцы», «социальная дистанция: евреи», «социальная дистанция: афроамериканцы», «социальная дистанция: армяне», «социальная толерантность», «норма» и «аффилиация» (Таблица 17).

Таблица 17

Изменения показателей в ЭГ после подготовительного этапа и по завершении эксперимента(2-б)

Показатели	Среднее значение		уровень значимости
	до	после	
1. Социальная дистанция: русские	3,0	2,96	$p > 0,05$
2. Социальная дистанция: удмурты	2,32	2,6	$p \leq 0,05$
3. Социальная дистанция: татары	1,93	2,39	$p \leq 0,05$
4. Социальная дистанция: чеченцы	-0,07	0,71	$p \leq 0,05$
5. Социальная дистанция: евреи	1,0	1,67	$p \leq 0,05$
6. Социальная дистанция: афроамериканцы	1,5	1,78	$p \leq 0,05$
7. Социальная дистанция: армяне	0,93	1,5	$p \leq 0,05$
8. Социальная дистанция: цыгане	-1,17	-1,04	$p > 0,05$
9. Этническая толерантность	28,18	28,39	$p > 0,05$
10. Социальная толерантность	29,11	27,67	$p \leq 0,05$
11. Толерантность личностная	30,0	30,0	$p > 0,05$
12. Уровень толерантности	87,29	86,07	$p > 0,05$
13. Этнонигилизм	3,04	3,39	$p > 0,05$
14. Этническая индифферентность	10,11	10,79	$p > 0,05$
15. Норма	17,11	16,32	$p \leq 0,05$
16. Этноэгоизм	4,71	5,39	$p > 0,05$
17. Этноизоляционизм	3,43	3,53	$p > 0,05$
18. Этнофанатизм	5,25	4,68	$p > 0,05$
19. Аффилиация	5,36	3,04	$p \leq 0,05$

В результате исследования по методике «Шкала социальной дистанции» выявлено, что в ЭГ уменьшилась социальная дистанция к представителям нескольких (шести) национальностей: «удмуртам»,

«татарам», «чеченцам», «евреям», «афроамериканцам» и «армянам» (рис.15).
 Особенно интересно, что по окончании подготовительного этапа социальная дистанция к татарам и евреям сначала достоверно увеличилась, а по окончании эксперимента – достоверно сократилась. Для объяснения перемен, происходящих со студентами, приведем несколько цитат из эссе, написанных студентами по окончании эксперимента:

1. «Моя подруга вышла замуж за еврея и с уважением относится к культуре своего мужа» (студентка Б. Д.);
2. «Моя подруга армянка. Войдя в контакт с ними (армянами), я была приятно удивлена» (студентка И. М.);
3. «В голове стереотипы: «люди-гор» - жестокие люди с неумеренным темпераментом. Поверьте, это не всегда так. Они вежливы, добры, интеллигентны. Для меня это послужило толчком для выводов и дальнейших рассуждений» (студентка К. Т.);
4. «Общение с иностранцем повысило мою коммуникабельность» (студент В. А.).
5. «Мне понравилось разговаривать с ней о Москве. Я тоже люблю Москву. Удостоверилась, что иностранцы могут любить Россию!» (студентка П. О.).

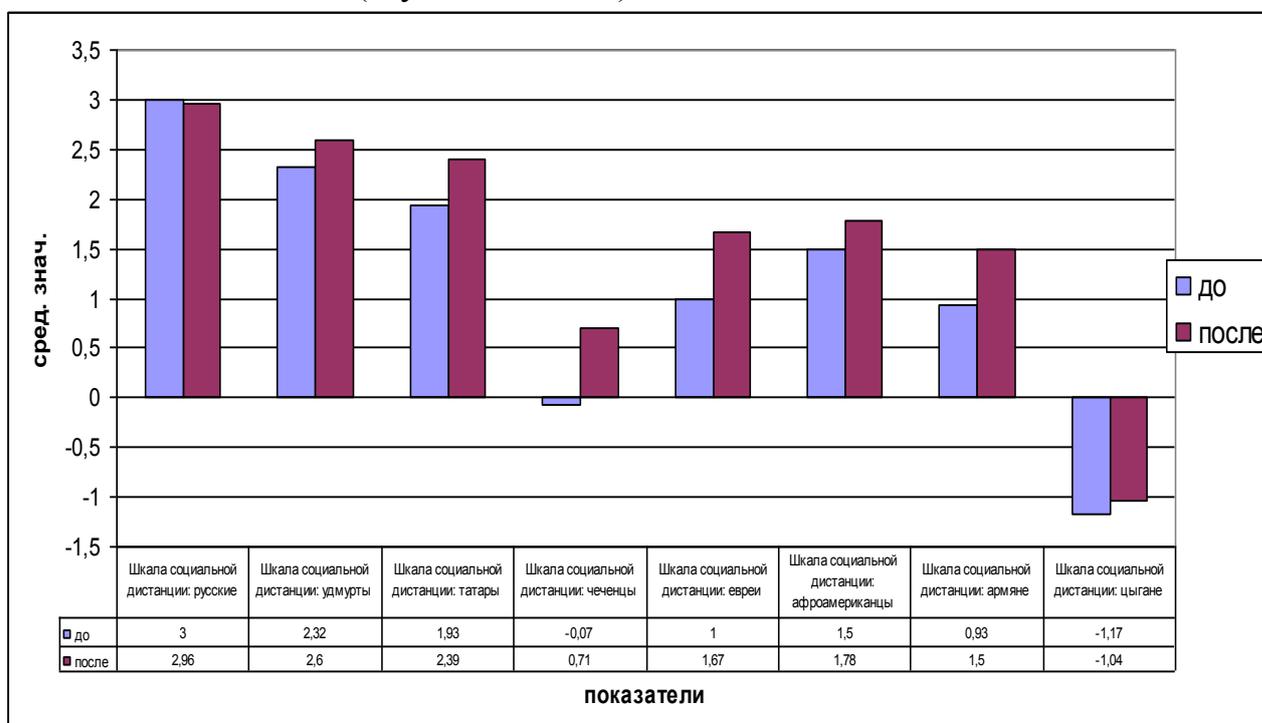


Рисунок 15. Динамика изменения показателей в ЭГ после подготовительного этапа и по завершении эксперимента по методике «Шкала социальной дистанции»(2-б)

В результате проведения сравнительного анализа показателей по экспресс-анкете «Индекс толерантности», несмотря на то, что общий уровень толерантности не изменился – определяется как средний, ближе к высокому, был обнаружен значимый сдвиг в сторону уменьшения показателя «социальная толерантность» (рис.16).

В результате исследования по анкете «Типы этнической идентичности» значимые сдвиги обнаружены в ЭГ только по одному показателю «норма». Показатель уменьшился, однако остался на уровне «высокий» (рис.16). Значимые сдвиги выявлены в показателе «аффилиация» в экспериментальной группе после подготовительного этапа и по завершении эксперимента по методике «Анкета этнической аффилиации» (рис.16). Показатель «аффилиация» уменьшился, т.е. наблюдается тенденция большего выражения индивидуальности в противоположность стремлению восприятия группы как продолжения самого себя и подчинения индивидуальных целей групповым, что указывает на более гармоничную позицию личности.

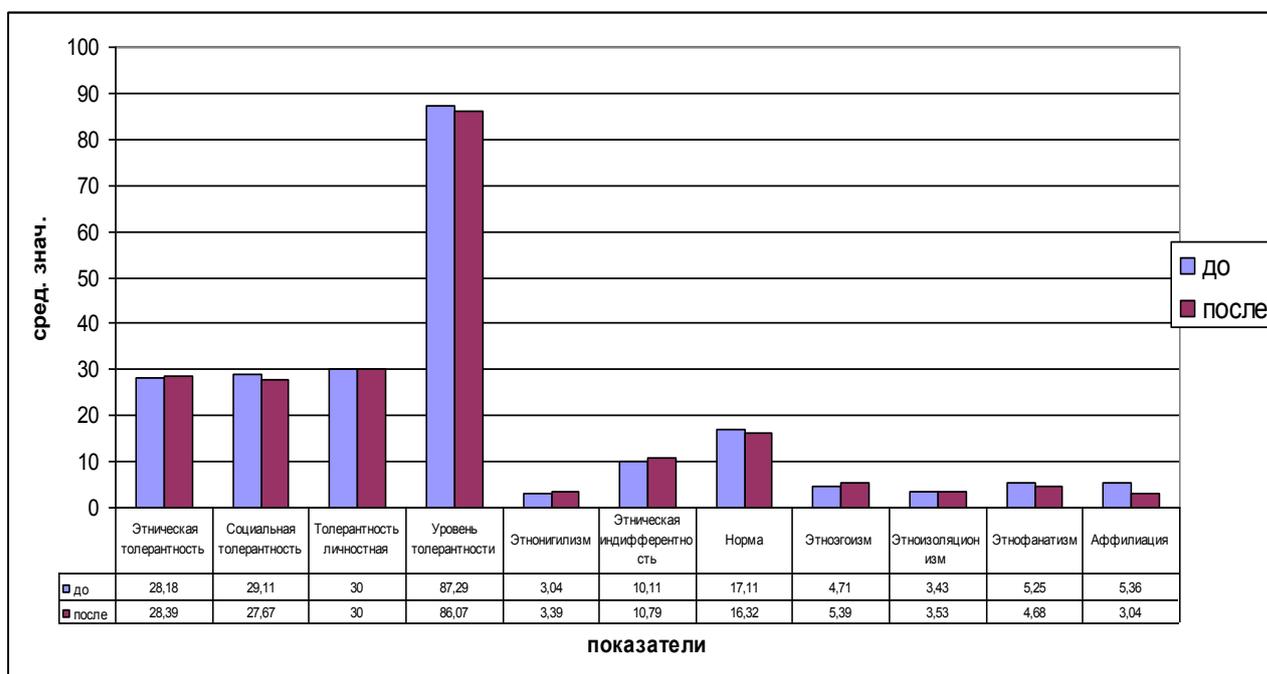


Рисунок 16. Динамика изменения показателей в ЭГ после подготовительного этапа и по завершении эксперимента по методикам: экспресс-анкета «Индекс толерантности», «Типы этнической идентичности» и «Анкета этнической аффилиации» (2-б)

Приведём цитаты из студенческих сочинений, подчёркивающие большую самостоятельность в принятии решений:

1. «Я поняла, что не нужно относиться к человеку плохо, основываясь только на мнении других людей» (студентка А. А.);
2. «Это хороший жизненный опыт. Надеюсь, что буду искать таких же хороших и добрых друзей из других стран» (студент Т. С.).

После сравнительного анализа данных по окончании эксперимента выявлены достоверные сдвиги по девяти показателям. Наблюдается сокращение социальной дистанции и увеличение позитивных чувств у студентов ЭГ по отношению к представителям шести национальностей: «удмуртам», «татарам», «чеченцам», «евреям», «афроамериканцам» и «армянам». Уменьшился показатель «социальная толерантность» по экспресс-анкете «Индекс толерантности», хотя при этом общий уровень толерантности остался на среднем уровне, ближе к высокому, т.е. этот сдвиг с нашей точки зрения является нейтральным. Показатель «норма» по анкете «Типы этнической идентичности» также уменьшился, но остался на уровне «высокий», что указывает на позитивную этническую идентичность. Показатель «аффилиация» по методике «Анкета этнической аффилиации» уменьшился, т.е. аффилиация стала более гармоничной. В целом можно отметить, что реализация методики формирования МККК вызвала значимые сдвиги, семь позитивных и два нейтральных, по всем четырём методикам, отобранным для определения сформированности профессионально-деятельностного компонента или позиции посредника у студентов ЭГ.

Характеристика происходящих со студентами изменений сделана нами на основе контент-анализа сочинений студентов, написанных по окончании экспериментального обучения.

В нашей работе *позиция посредника* – это осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения. На основании определения позиции посредника категориями анализа, качественными единицами контент-анализа являются *отношения*. К количественным

единицам анализа относятся единицы контекста и единицы счёта. В нашей работе единицей контекста является сочинение. Единицы счёта выражались в подсчёте частоты упоминаний категорий. При этом использовался сплошной подсчёт, при котором регистрировались, а затем подсчитывались все проявления индикаторов данной категории в тексте сочинения (Приложение 6).

Можно выделить следующую совокупность отношений, необходимых по мнению студентов для сформированной позиции посредника между своей и иной культурой, в порядке убывания количества единиц счёта (Таблица 18).

Реализация представленной междисциплинарной технологии вызвала шесть позитивных сдвигов по методике «Шкала социальной дистанции», т.е. сокращение социальной дистанции и увеличение позитивных чувств у студентов ЭГ к представителям других национальностей, что подтверждается результатами контент-анализа: любознательность и интерес к другим культурам (41), позитивное отношение к представителям других национальностей в процессе межкультурного взаимодействия (37), общая открытость межкультурному обучению и общению с представителями других культур (16).

Общий уровень толерантности, выявленный по экспресс-анкете «Индекс толерантности» остался средним, ближе к высокому, чему соответствуют следующие отношения студентов: приспособляемость к новому культурному окружению и стремление к нахождению положительного результата (34), толерантное отношение, уважение и взаимопонимание (11), принятие ценности культурного разнообразия и отказ от стереотипов (6), вежливость (3).

Показатель «норма» по анкете «Типы этнической идентичности» остался на уровне «высокий», что указывает на позитивную этническую идентичность, что подтверждается следующими результатами контент-анализа: патриотическое отношение к своей стране (19), отношение к себе

как к представителю определённой этнической культуры (культурное самоопределение) (10).

Таблица 18

Ранжирование категорий контент-анализа

Ранги	Качественные единицы контент-анализа (отношения)	Количество единиц счёта
1	любопытность и интерес к другим культурам	41
2	позитивное отношение к представителям других национальностей в процессе межкультурного взаимодействия	37
3	приспособляемость к новому культурному окружению и стремление к нахождению положительного результата	34
4	патриотическое отношение к своей стране	19
5	общая открытость межкультурному обучению и общению с представителями других культур	16
6	толерантное отношение, уважение и взаимопонимание	11
7	отношение к себе как к представителю определённой этнической культуры	10
8	ответственность	7
9	принятие ценности культурного разнообразия и отказ от стереотипов	6
10	ценностное отношение к обучению через взаимодействие	3
10	осторожность	3
10	вежливость	3
10	гибкость (попытка понять другое мировоззрение)	3

Гармоничная аффилиация, выявленная методикой «Анкета этнической аффилиации» отражена в ценностном отношении к обучению через взаимодействие (3).

После проведения диагностики 2-б по всем четырём методикам и рассмотрения результатов контент-анализа можно говорить о сформированности межкультурного компонента МККК у студентов ЭГ. Представим изменённую характеристику студентов ЭГ:

- позитивные чувства и интерес к русской и удмуртской национальностям и к их культурам;
- готовность принять представителей русской и удмуртской национальностей в качестве возможного мужа или жены;

- готовность принять представителей татарской, еврейской, афроамериканской и армянской национальностей в качестве близких родственников, но не готовность принять в качестве возможного мужа или жены;
- готовность принять чеченцев в качестве друзей, но не готовность принять представителей данной национальности в качестве близких родственников или возможного мужа или жены;
- готовность принять представителей национальности «цыгане» в качестве соседей по дому: близкое сосуществование, готовность быть рядом, но «не вместе»;
- несколько понижена социальная толерантность по сравнению с этнической и личностной;
- средний уровень толерантности, ближе к высокому;
- «нормативное» этническое самосознание уменьшилось, но осталось на высоком уровне;
- «этническая индифферентность» на низком уровне;
- «этнонигилизм», «этноэгоизм», «этноизоляционизм» и «этнофанатизм» на очень низком уровне;
- более гармоничная этническая аффилиация, т.е. наблюдается тенденция большего выражения индивидуальности в противоположность стремлению восприятия группы как продолжения самого себя и подчинения индивидуальных целей групповым.

По окончании проведения диагностики 2-б на основании полученной характеристики студентов ЭГ, результатов контент-анализа и ориентируясь на модель формирования позиции посредника, можно сделать вывод о том, что студенты ЭГ находятся на стадии «адаптация» релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта, что соответствует среднему уровню позиции посредника. Действительно, они одобряют культурные различия, воспринимая их как ценный ресурс, поэтому

они адаптируют своё поведение к различным культурным нормам своего окружения и обогащают своё мировоззрение, чему свидетельство многочисленные цитаты из сочинений, единицы контент-анализа, занявшие три первых ранга и положительные сдвиги по результатам диагностики 2-б.

2.5.3. Сравнение экспериментальных и контрольных групп на этапе контрольного эксперимента

Целью контрольного эксперимента явилась диагностика студентов в контрольных и экспериментальных группах по тем же методикам и в тех же условиях после реализации методики формирования МККК (Приложение 15).

Проведенный сравнительный анализ в экспериментальной и контрольной группах по окончании эксперимента по тесту Манна-Уитни выявил значимые различия по результатам выполнения языкового теста (Таблица 19, рис. 17). Средний показатель по выполнению языкового теста в ЭГ увеличился почти на 7 единиц (около 13% от общего объёма теста), тогда как этот показатель в КГ увеличился только на 2,6 балла (5,3%). Такой результат на наш взгляд объясняется преимуществами междисциплинарной организации экспериментального обучения. Актуализированные в учебном процессе горизонтальные междисциплинарные связи обеспечили большую вариативность обучения в плане освоения межкультурных по содержанию материалов на русском и английском языках и снятие объективно присущих сложностей их восприятия для слабого контингента обучающихся.

Таблица 19

Достоверность различий показателей в ЭГ и КГ по окончании эксперимента (баллы)

Показатели	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U –Манна-Уитни	уровень значимости
Результат выполнения языкового теста	23,41	19,20	990,5	$p \leq 0,05$ ($p=0,014$)

Таблица 20

Динамика изменения распределения студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности иноязычной компетенции на начало и по итогам экспериментального обучения

Уровни сформированности инояз. компетенц.	начало		итог	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
<i>высокий</i>	1 чел (2%)	–	2 чел (4%)	–
<i>повышенный</i>	8 чел (14%)	7 чел (14%)	19 чел (34%)	10 чел (20%)
<i>средний</i>	26 чел (46%)	24 чел (49%)	26 чел (46%)	25 чел (51%)
<i>низкий</i>	21 чел (38%)	18 чел (37%)	9 чел (16%)	14 чел (29%)
<i>Итого</i>	56 чел (100%)	49 чел (100%)	56 чел (100%)	49 чел (100%)

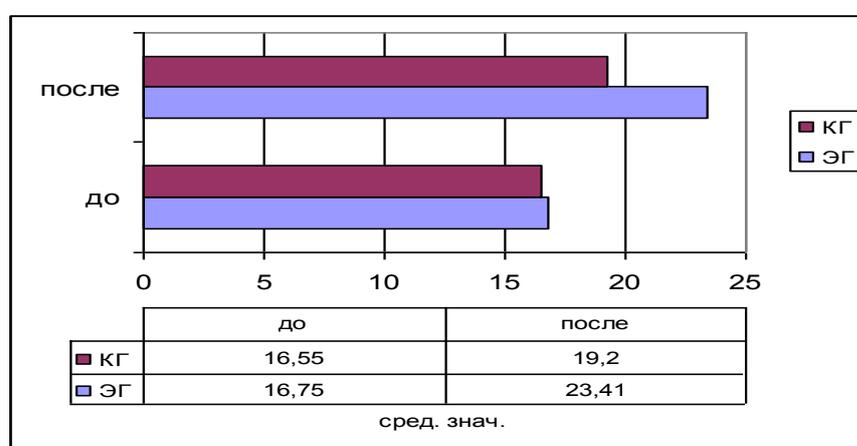


Рисунок 17. Сравнение среднегрупповых результатов выполнения языкового теста в ЭГ и КГ на начало и по окончании эксперимента (баллы)

Посмотрим какое распределение студентов по уровню сформированности иноязычной компетенции мы получили по окончании эксперимента в ЭГ и КГ (Таблица 20).

Как видно из таблицы распределение студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности иноязычной компетенции претерпело существенные изменения. Если на начало эксперимента большинство студентов в обеих группах относились к «среднему» и «низкому» уровню, то по окончании эксперимента большинство студентов ЭГ составили «средний» и «повышенный» уровни, тогда как большинство студентов КГ остались на уровнях «средний» и «низкий». То есть в КГ, где занятия ИЯ проходили по традиционной методике наблюдаются лишь незначительные сдвиги в сторону улучшения иноязычной компетенции.

По нашему мнению такой результат несомненно указывает на преимущество использования методики формирования МККК на междисциплинарной основе в ЭГ. Экспериментальное обучение повысило мотивацию изучения иностранного языка в ЭГ, а использование междисциплинарной организации учебного процесса облегчило восприятие материала для слабых студентов, когда прослушав тему на русском языке, они отработывали её на практических занятиях по иностранному языку.

Проведенный сравнительный анализ показателей в ЭГ и КГ по тесту Манна-Уитни выявил значимые различия по изучаемым показателям: «социальная дистанция: чеченцы», «социальная дистанция: цыгане», «норма», «этноизоляционизм» и «этнофанатизм» (Таблица 21).

Таблица 21

Достоверность различий показателей в ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента

Показатели	Средние ранги		Среднее значение		Критерий достоверности	
	Э группа	К группа	Э группа n=56	К группа n=49	U – Манна-Уитни	уровень значимости
1. Социальная дистанция: русские	50,56	51,47	2,96	2,98	1251	p>0,05
2. Социальная дистанция: удмурты	50,84	55,47	2,6	2,67	1251	p>0,05
3. Социальная дистанция: татары	52,5	53,92	2,39	2,33	1327	p>0,05
4. Социальная дистанция: чеченцы	47,79	58,96	0,71	1,16	1080	p≤ 0,05
5. Социальная дистанция: евреи	51,41	54,82	1,67	1,78	1283	p>0,05
6. Социальная дистанция: афроамериканцы	50,45	55,92	1,78	1,82	1229	p>0,05
7. Социальная дистанция: армяне	50,95	55,35	1,5	1,41	1257	p>0,05
8. Социальная дистанция: цыгане	44,0	63,29	-1,04	0,51	868	p≤ 0,05
9. Этническая толерантность	52,3	53,8	28,39	28,14	1333	p>0,05
10. Социальная толерантность	50,38	56,0	27,67	28,57	1225	p>0,05
11. Толерантность личностная	49,77	56,68	30,0	30,63	1191	p>0,05
12. Уровень	4907	57,49	86,07	87,35	1152	p>0,05

толерантности						
13. Этнонигилизм	52,43	53,65	3,39	3,52	1340	p>0,05
14. Этническая индифферентность	53,95	41,92	10,79	10,51	1319	p>0,05
15. Норма	59,16	45,96	16,32	14,94	1027	p≤ 0,05
16. Этноэгоизм	53,07	52,92	5,39	5,49	1368	p>0,05
17. Этноизоляция	47,23	59,59	3,53	4,84	1049	p≤ 0,05
18. Этнофанатизм	45,41	61,67	4,68	6,67	947	p≤ 0,05

$U_{крит} = 1115$ для $p = 0,05$ $U_{крит} = 1009$ для $p = 0,01$

В результате исследования по методике «Шкала социальной дистанции» выявлено, что нет различий социальной дистанции по отношению к представителям шести национальностей: «русским», «удмуртам», «татарам», «евреям», «афроамериканцам» и «армянам». В обеих группах наблюдается готовность принять представителей русской и удмуртской национальности в качестве возможного мужа или жены, а представителей татарской, еврейской и афроамериканской национальности в качестве близких родственников; готовность принять армян в качестве близких родственников в ЭК, а в КГ только в качестве друзей. В ЭГ и КГ наблюдается избирательность в оценках приемлемости чеченцев и отношение к ним больше как к возможным друзьям. В конце эксперимента в ЭГ дистанция стала ближе по отношению к представителям чеченской национальности, но осталась более отдаленной по сравнению с социальной дистанцией между студентами КГ и чеченцами, которая также увеличилась (Таблица 21, рис.18).

В обеих группах сохраняется различие по показателю «цыгане». В экспериментальных группах показатель социальной дистанции по отношению к цыганам меньше, т.е. социальная дистанция больше: наблюдается готовность принять представителей данной национальности в качестве соседей по дому; в то время как в контрольных группах этот показатель указывает на отношение к цыганам как к возможным сокурсникам и друзьям.

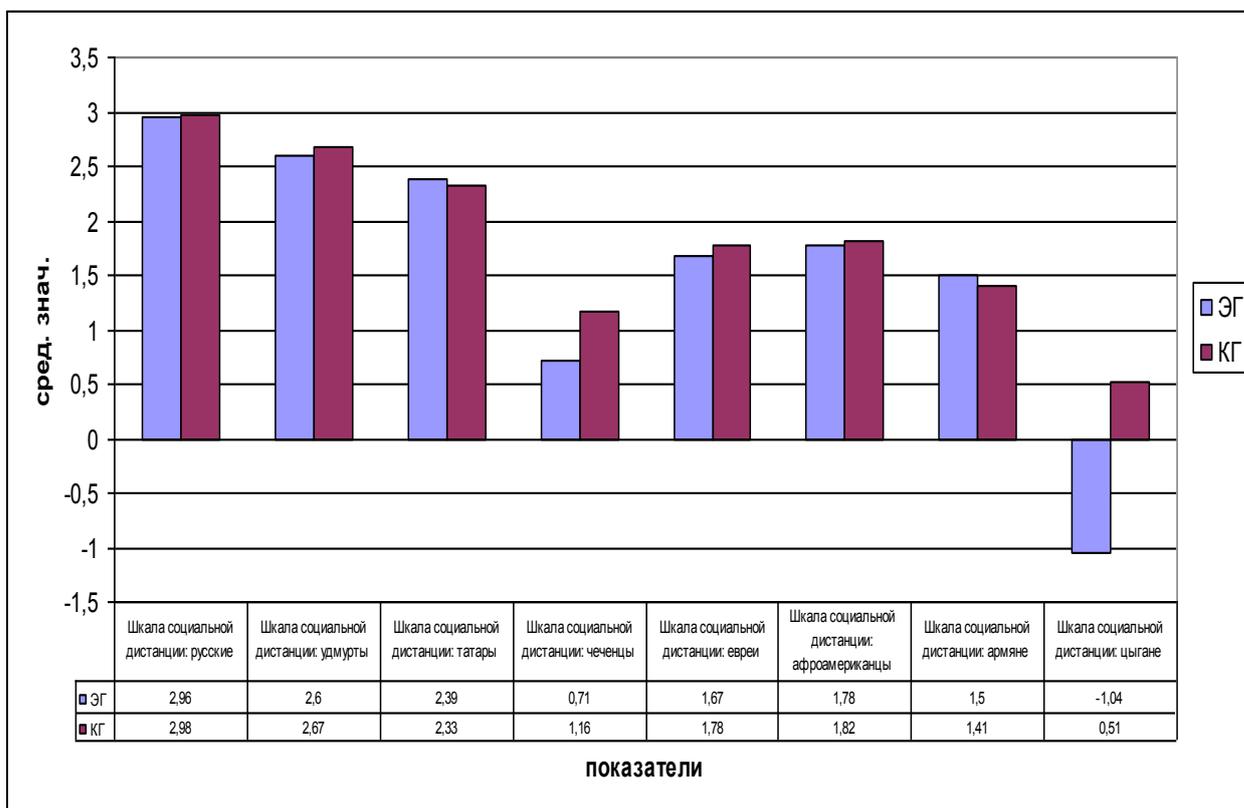


Рисунок 18. Сравнение среднегрупповых значений показателей в ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента по методике «Шкала социальной дистанции»

В результате проведения сравнительного анализа показателей по экспресс-анкете «Индекс толерантности» в экспериментальных и контрольных группах на этапе контрольного эксперимента было выявлено, что общий уровень толерантности – средний, ближе к высокому. Сравнивая данные по отдельным шкалам, выявлено, что различий по тесту Манна-Уитни нет ни по одному из показателей (Таблица 21, рис.19).

На этапе контрольного эксперимента данные по анкете «Типы этнической идентичности» выявили достоверные различия между студентами экспериментальных и контрольных групп по трём показателям: «норма», «этноизоляционизм» и «этнофанатизм» (Таблица 21, рис.19). Показатель «норма» в ЭГ слегка уменьшился, оставшись на уровне «высокий», и превышает этот же показатель в КГ, который уменьшился по сравнению с началом эксперимента и находится на среднем уровне. Показатель «этноизоляционизм» остался на уровне «очень низкий» в обеих группах, однако в ЭГ он ниже, чем в КГ. Третий показатель «этнофанатизм» уменьшился в ЭГ, оставшись на уровне «очень низкий». Он меньше этого же

показателя в КГ, который остался на уровне «низкий», но немного увеличился.

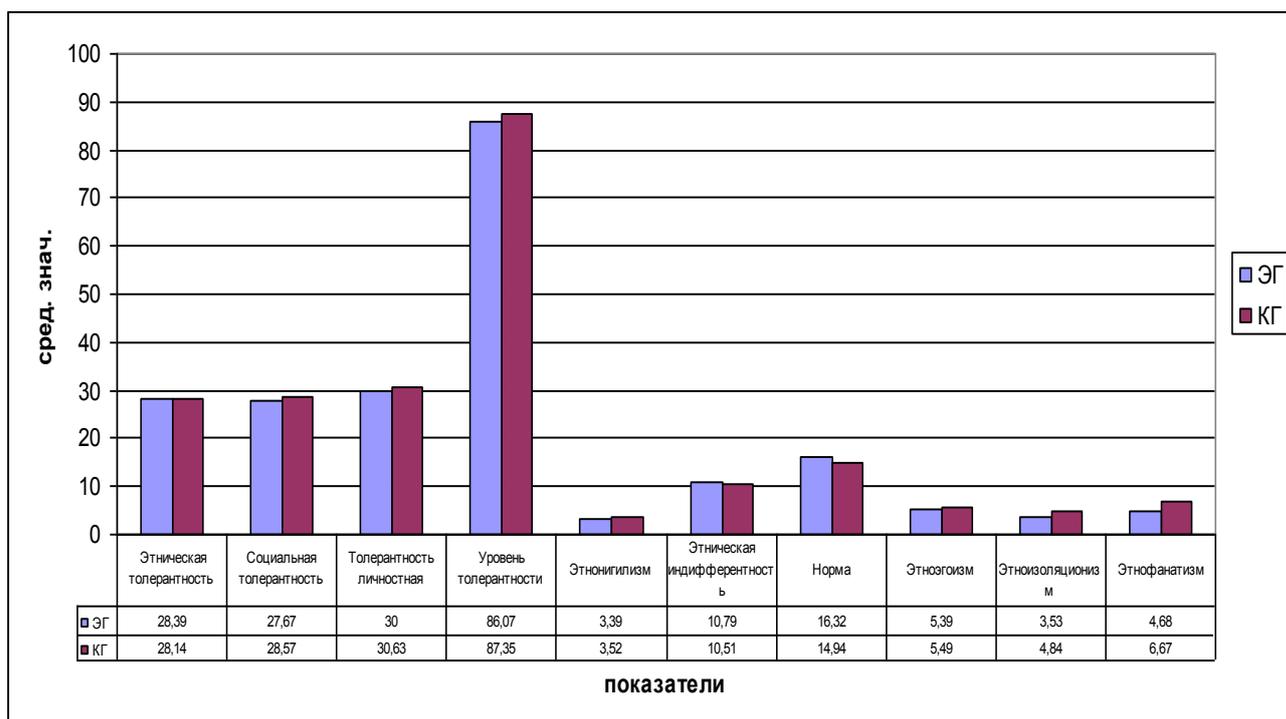


Рисунок 19. Сравнение среднегрупповых значений показателей в ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента по методикам: экспресс-анкета «Индекс толерантности» и «Типы этнической идентичности»

Можно констатировать, что у студентов ЭГ выше этническое самосознание, на это указывает показатель «норма» на уровне «высокий», и большая открытость общению с представителями других культур по сравнению с КГ, т.к. показатели «этноизоляционизм» и «этнофанатизм» в ЭГ меньше, чем в КГ и находятся на уровне «очень низкий». Социальная дистанция больше в ЭГ, чем в КГ, только по отношению к двум национальностям «чеченцы» и «цыгане», по последней национальности не наблюдалось достоверных положительных сдвигов по окончании эксперимента.

Также был проведен сравнительный анализ изучаемых показателей в КГ до и после реализации методики формирования МККК по тесту Вилкоксона. Выявлены достоверно значимые сдвиги по показателям: «социальная толерантность», «уровень толерантности» и «этноэгоизм» (Таблица 22).

Динамика изменения показателей в КГ на начало и конец эксперимента

Показатели	Среднее значение		уровень значимости
	до	после	
1. Социальная дистанция: русские	2,94	2,98	$p>0,05$
2. Социальная дистанция: удмурты	2,65	2,67	$p>0,05$
3. Социальная дистанция: татары	2,2	2,33	$p>0,05$
4. Социальная дистанция: чеченцы	0,78	1,16	$p>0,05$
5. Социальная дистанция: евреи	1,2	1,78	$p>0,05$
6. Социальная дистанция: афроамериканцы	1,61	1,82	$p>0,05$
7. Социальная дистанция: армяне	1,35	1,41	$p>0,05$
8. Социальная дистанция: цыгане	0,59	0,51	$p>0,05$
9. Этническая толерантность	28,37	28,14	$p>0,05$
10. Социальная толерантность	30,09	28,57	$p\leq 0,05$
11. Толерантность личностная	31,51	30,63	$p>0,05$
12. Уровень толерантности	89,98	87,35	$p\leq 0,05$
13. Этнонигилизм	2,71	3,5	$p>0,05$
14. Этническая индифферентность	9,67	10,51	$p>0,05$
15. Норма	15,51	14,94	$p>0,05$
16. Этноэгоизм	4,61	5,49	$p\leq 0,05$
17. Этноизоляционизм	4,1	4,84	$p>0,05$
18. Этнофанатизм	6,14	6,67	$p>0,05$

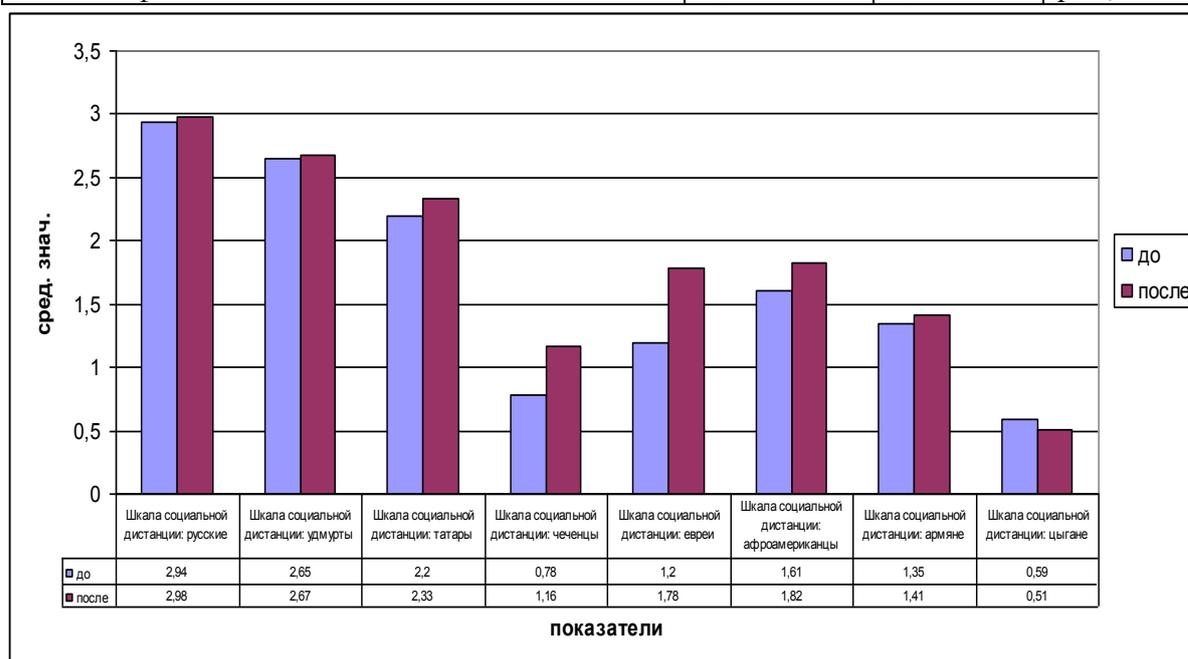


Рисунок 20. Динамика изменения показателей в КГ на начало и конец эксперимента по методике «Шкала социальной дистанции»

В результате исследования по методике «Шкала социальной дистанции» выявлено, что в КГ достоверно значимых сдвигов нет ни по одному из показателей (рис.20, Таблица 22).

В результате проведения сравнительного анализа показателей по экспресс-анкете «Индекс толерантности» значимые сдвиги в КГ обнаружены по двум показателям: «социальная толерантность» и «уровень толерантности». «Социальная толерантность» уменьшилась и, соответственно, уменьшился «уровень толерантности», хотя он остался средним (Таблица 23, рис. 20).

В результате исследования по анкете «Типы этнической идентичности» значимые сдвиги обнаружены в КГ только по одному показателю «этноэгоизм» (Таблица 22, рис.21).

Показатель «этноэгоизм» увеличился, хотя и остался на уровне «очень низкий». Таким образом, на этапе контрольного эксперимента у студентов КГ, где занятия по иностранному языку проводились по стандартной методике, выявлены три достоверных сдвига по показателям «социальная толерантность», «уровень толерантности» и «этноэгоизм». «Уровень толерантности» определяется суммой этнической, социальной и личностной

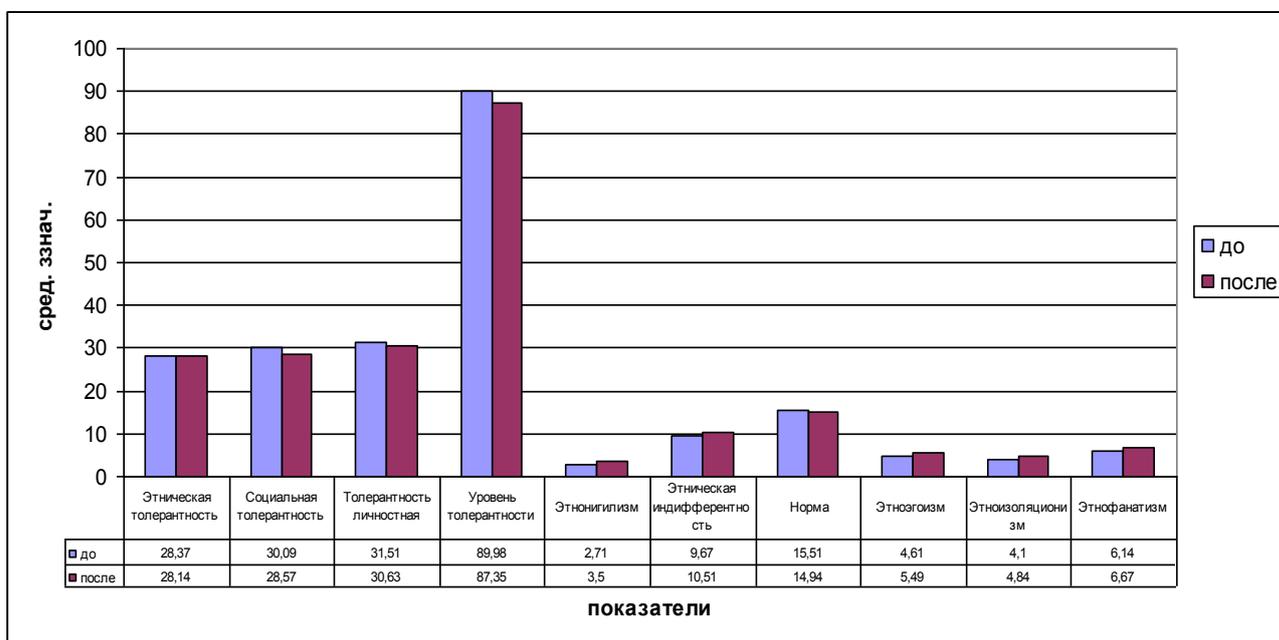


Рисунок 21. Динамика изменения показателей в КГ на начало и конец эксперимента по методикам: экспресс-анкета «Индекс толерантности» и «Типы этнической идентичности»

толерантности и поэтому напрямую зависит от показателя «социальная толерантность», поэтому с нашей точки зрения можно говорить о двух

достоверных сдвигах. «Социальная толерантность» и «уровень толерантности» уменьшились, однако «уровень толерантности» остался средним, ближе к высокому, поэтому мы считаем, что этот сдвиг можно рассматривать как нейтральный. Увеличение показателя «этноэгоизм» указывает на отрицательную тенденцию, но показатель остался на уровне «очень низкий». Так что, с нашей точки зрения, достоверно значимые сдвиги в КГ по окончании эксперимента являются нейтральными, что было вполне ожидаемо ввиду отсутствия реализации методики формирования МККК у студентов этих групп.

Выводы по второй главе

1. Преподавание дисциплины «Иностранный язык» в ЭГ выстраивалось с учетом содержания теоретической дисциплины «Введение в межкультурную коммуникацию», задававшей тематику межкультурного общения на иностранном языке. Темы лекций отрабатывались на занятиях по МККК в системе упражнений межкультурного тренинга. В качестве самостоятельной работы студенты занимались наблюдением и анализом типичных проявлений родной культуры. Лекционно-практический курс МККК завершился написанием отчёта с анализом проектного задания «Виртуальное межкультурное общение».

На занятиях по иностранному языку студенты обсуждали межкультурные реалии, самостоятельно и с носителями языка, читали и обсуждали тексты, смотрели и обсуждали фильмы, посвящённые межкультурной тематике, готовили презентации по выбранной стране после консультации с иностранным респондентом. В курсе иностранного языка было написано сочинение, характеризующее партнёра по виртуальному общению, и отчёт об общении с иностранцем.

Междисциплинарная организация учебного процесса использовалась и во время обучения студентов контрольной группы путём согласования программ дисциплин профессионального цикла и программы по

иностранным языку. Учебный процесс на занятиях по иностранному языку в контрольной группе был максимально приближен к экспериментальной.

Применение МДС обеспечило целостность учебного процесса, сфокусированного на формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

2. Сформированность *иноязычного компонента МККК* определялась на основании специально разработанных *языковых тестов*.

Оценка уровня сформированности *профессионально-деятельностного компонента МККК* или позиции посредника, проводилась через использование следующих методик: а) экспресс-анкета «Индекс толерантности»; б) анкета «Типы этнической идентичности»; в) «Шкала социальной дистанции»; г) «Анкета этнической аффилиации».

Сформированность *межкультурного компонента МККК* определялась нами путём соответствия отношения студентов к межкультурным различиям и одной из стадий релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта на основании *контент-анализа* сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами.

3. Неотъемлемым элементом содержания обучения практического курса по иностранному языку являлось *синхронное и асинхронное интернет-общение* с носителями иностранного языка. Преимущество *электронной почты* проявилось в том, что студенты, находясь в неформальной обстановке, могли свободно формулировать и излагать свои мысли в удобное для них время, что особенно важно, когда общение происходило на иностранном языке.

4. В процессе формирования МККК студенты ЭГ, перемещаясь из этноцентристской позиции в позицию посредника, прошли четыре этапа реализации авторской методики: *ориентировочный, подготовительный, деятельностный и оценочный*.

5. По окончании реализации методики формирования МККК уровень иноязычной компетенции студентов ЭГ повысился по сравнению с

КГ. Средний показатель по выполнению языкового теста в ЭГ увеличился почти на семь единиц (около 13 % от общего объёма теста). По окончании эксперимента большинство студентов ЭГ составили «средний» и «повышенный» уровни владения иноязычной компетенцией, тогда как большинство студентов КГ остались на уровнях «средний» и «низкий», что на наш взгляд объясняется преимуществами применения методики на междисциплинарной основе и говорит о сформированности *иноязычного компонента МККК* у студентов ЭГ. Экспериментальное обучение повысило мотивацию изучения иностранного языка в ЭГ, а использование междисциплинарной организации учебного процесса облегчило восприятие материала для слабых студентов и обеспечило их более активное участие в иноязычном общении по межкультурным проблемам.

Выявлены семь положительных и два нейтральных сдвига по всем четырём методикам, отобранным для определения сформированности *профессионально-деятельностного компонента МККК* или позиции посредника.

Позитивные сдвиги, вызванные реализацией представленной методики, подтверждаются результатами контент-анализа сочинений студентов, что говорит о сформированности *межкультурного компонента МККК* и нахождении студентов ЭГ на стадии «адаптация» релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта, что соответствует среднему уровню позиции посредника.

По окончании эксперимента выявлена следующая закономерность: реализация методики формирования МККК студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» способствовала сформированности всех компонентов МККК (иноязычного, профессионально-деятельностного и межкультурного) и следовательно – формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов ЭГ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено методике формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на междисциплинарной основе. Актуальность исследования вызвана потребностью общества в профессионалах, владеющих навыками межкультурного общения, необходимостью использовать потенциал преподаваемых в неязыковом вузе дисциплин для междисциплинарной организации учебного процесса и недостаточностью педагогических исследований, посвящённых методикам формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм».

В данном исследовании проанализированы сущность и генезис категории межкультурной компетенции, а также её структура и модели в работах зарубежных и отечественных авторов. Предложено авторское определение межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» как способности эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности на основе владения иноязычной компетенцией и занимая позицию посредника между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации, и воспринимая ситуацию диалога культур как непереносимое условие самореализации и взаимообогащения представителей этих культур.

Введено в научный оборот понятие «позиция посредника» как осознанная субъектом совокупность отношений, позволяющая анализировать информацию с разных точек зрения и проявляющаяся в эффективной коммуникации, результативной деятельности и в личностном росте субъектов взаимодействия в ситуации межкультурного общения.

Разработана структурная модель межкультурной коммуникативной компетенции, включающая три компонента: иноязычный, межкультурный и профессионально-деятельностный (позицию посредника между культурами).

Для выявления и реализации возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса с использованием горизонтальных междисциплинарных связей, нами в ходе исследования была разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, на основе которой создана методика формирования МККК на междисциплинарной основе. Представленная модель состоит из семи компонентов: *цели; методологической основы* (подходы и принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции); *организационно-педагогических условий*, способствующих формированию МККК; *содержательного компонента* (содержание лекционно-практического курса «Введение в межкультурную коммуникацию» и практикума по иностранному языку); *технологического компонента* (формы, методы и средства обучения); *критериев* сформированности МККК и *результата* как сформированность межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

Критерии оценки сформированности МККК, соответствуют трём её компонентам: иноязычному, межкультурному и профессионально-деятельностному (позиции посредника между культурами).

Сформированность иноязычного компонента МККК определялась на основании специально разработанных языковых тестов.

Согласно выявленным структурным элементам позиции посредника критериями сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК являются: достаточный уровень толерантности, позитивная этническая идентичность, близкая социальная дистанция и гармоничная аффилиация. Оценка уровня сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК проводилась через использование следующих методик: а) экспресс-анкета «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); б) анкета «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова); в) «Шкала социальной дистанции» (шкала

Богардуса, вариант Л. Г. Почебут); г) «Анкета *этнической аффилиации*» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Сформированность межкультурного компонента МККК определялась нами путём соответствия отношения студентов к культурным различиям и одной из стадий релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта на основании контент-анализа сочинений студентов об опыте общения с иностранными респондентами.

В процессе формирования МККК студенты ЭГ, перемещаясь из этноцентристской позиции в позицию посредника, прошли четыре этапа экспериментального обучения: ориентировочный, подготовительный, деятельностный и оценочный.

Уровень владения иноязычной компетенцией студентов ЭГ повысился по сравнению с КГ по окончании эксперимента. Средний показатель по выполнению языкового теста выше в ЭГ, чем в КГ, что на наш взгляд объясняется преимуществами применения методики на междисциплинарной основе и говорит о сформированности иноязычного компонента МККК у студентов ЭГ.

По окончании реализации методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения двух дисциплин выявлены семь положительных и два нейтральных сдвига по всем четырём методикам, отобранным для определения сформированности профессионально-деятельностного компонента МККК или позиции посредника. Позитивные сдвиги, вызванные реализацией представленной методики, подтверждаются результатами контент-анализа сочинений студентов, что говорит о сформированности межкультурного компонента МККК и нахождении студентов ЭГ на стадии «адаптация» релятивистского этапа в модели развития межкультурной сензитивности М. Беннетта, что соответствует среднему уровню позиции посредника.

По окончании эксперимента выявлена следующая закономерность: реализация методики формирования МККК студентов бакалавриата по

направлению подготовки «Туризм» способствовала сформированности всех компонентов МККК (профессионально-деятельностного, межкультурного и иноязычного) и, следовательно – формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов ЭГ.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, дают все основания сделать вывод о достижении поставленной цели исследования и подтверждают выдвинутую гипотезу исследования об эффективности разработанной методики на междисциплинарной основе, обеспечивающей формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Авторская методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Туризм» может быть использована в системе высшего образования, поскольку она обеспечивает повышение качества подготовки профессионалов, выпускников неязыковых вузов, готовых к эффективному межкультурному взаимодействию. Содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы могут явиться дидактической основой рабочих программ на неязыковых факультетах, специальных педагогических курсов.

Результаты исследования показали перспективность дальнейшей разработки проблемы, в частности, поиска новых методик для диагностики формирования межкультурной коммуникативной компетенции и её структурных компонентов, новых методик на междисциплинарной основе, позволяющих использовать потенциал полипредметной дисциплины «иностраный язык» для формирования компетенций по различным направлениям подготовки выпускников неязыковых вузов.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Акопова М. А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ / М. А. Акопова. – Санкт-Петербург : Наука. Фил., 2003. – 180 с.
2. Акопова М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. А. Акопова. – Санкт-Петербург, 2004. – 42 с.
3. Акопова М. А. Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании / М. А. Акопова, Н. В. Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 4 (136). – С. 76–80.
4. Актуальные вопросы поликультурного языкового образования : материалы I ежегод. науч. конф. «Лаборатории поликультурного языкового образования» / отв. ред. П. В. Сысоев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2006. – 40 с.
5. Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20-21 ноября 2014 года / отв. ред. С. С. Куклина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. – 262 с.
6. Алёшина А. И. Формирование межкультурной толерантности лингвистов переводчиков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Алёшина. – Оренбург, 2010. – 203 с.
7. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 2000. – 351 с.
9. Аракелян О. В. Этнологическая компетенция учащегося и этнопсихологическая компетенция учителя / О. В. Аракелян // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 1. – С. 1241–31.
10. Ариян М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов; отв. Ред. А. Н. Шамов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.
11. Арсеньев Д. Г. Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе / Д. Г. Арсеньев, А. И. Сурыгин, Е. В. Шевченко. – Санкт-Петербург : Изд-во Политех. ун-та, 2010. – 87с.
12. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации /

- О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
13. Афанасьева И. А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования [Электронный ресурс] : общепедагогические технологии. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/527712/> (дата обращения: 14.09.14).
 14. Барышников Н. В. Стратегии равностатусной межкультурной коммуникации // Вестник МГИМО (У). – 2013. – № 4. – С. 90–94.
 15. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – Москва : Советская Россия, 1979. – 320 с.
 16. Бахтин М. М. Диалог. Язык. Литература / М. М. Бахтин – Москва : Наука, 1985. – 609 с.
 17. Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 томах Т. 5 : Работы 1940 – начала 1960 годов. – Москва, 1996. – 731 с.
 18. Белоусова И. А. Методика обучения китайских студентов межкультурному деловому общению на русском языке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Белоусова – Иркутск, 2013. – 208 с.
 19. Библер В. С. Диалог. Сознание. Культура – Москва : Наука, 1989. – 255 с.
 20. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век – Москва : Политиздат, 1991. – 412 с.
 21. Библер В. С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 33–38.
 22. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–75.
 23. Библер В. С. Филосовско-психологические предположения Школы диалога культур – Москва : Народное образование, 1998. – 295 с.
 24. Бикитеева Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента : личностно-смысловой аспект : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. Р. Бикитеева – Оренбург, 2007. – 188 с.
 25. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк – Москва : Изд-во ООО Педагогика, 2006. – 464 с.
 26. Борозна О. Ф. К вопросу об использовании активных методов обучения [Электронный ресурс] : Секция №7 «Иностранный язык для студентов неязыковых специальностей: новые тенденции, методы, содержание обучения» – с. 638-642. – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7.pdf (дата обращения : 19.10.14).
 27. Бударина А. О. Методология и технология формирования профессиональной универсальности лингвистов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. О. Бударина. – Калининград, 2011. – 676 с.
 28. Бундин М. В. Формирование общекультурных компетенций у

- студентов вузов [Электронный ресурс] / М. В. Бундин, Н. Ю. Кирюшина – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2012. – 64 с. – Режим доступа: http://www.unn.ru/pages/e-library/methodmaterial/files/11_budin_kirushina_2012_migr.pdf (дата обращения : 29.07.14).
29. Быстрой Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Б. Быстрая – Оренбург, 2006. – 44 с.
 30. Васильева Н. Н. Межкультурная компетентность // Deutsch. – 2007. – № 17. – С. 35–37.
 31. Вербицкая М. В. Методические рекомендации по подготовке к разделам «Аудирование» и «Чтение» ЕГЭ по английскому языку / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 1. – С. 36–43.
 32. Вербицкая М. В. Методические рекомендации по подготовке к разделам «Грамматика и лексика» и «Письмо» ЕГЭ по английскому языку / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 52–59.
 33. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
 34. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – Нижний Новгород, 1998. – 50 с.
 35. Вольмер М. М. Формы игровой деятельности в ГПД с полиэтническим составом [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.convdocs.org/docs/index-236991.html> (дата обращения : 08.10.08).
 36. Вострокнутова Т. Ф. Роль воспитания в системе высшего профессионального образования / Т. Ф. Вострокнутова // Воспитание и безопасность: социальные, педагогические и психологические аспекты: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием 14-16 ноября 2012 г. Том 1. / под ред. Т. Ф. Вострокнутовой. – Ижевск: Изд-во Удмуртский университет, 2012. – С. 125–128.
 37. Галеева А. Высшее образование без границ // Обсерватория культуры : журнал-обозрение. – 2007. – № 2 – С. 100–106.
 38. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе – 2012. – № 9 – С. 2–9.
 39. Грищенко В. Д. Теория и практика обучения межкультурной коммуникации студентов языкового факультета вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Д. Грищенко – Москва, 2015. – 223 с.

40. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22. 00. 04 / Л. А. Городецкая – Москва, 2007 – 48 с.
41. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова – 3-е изд., испр. – Москва : Издательский центр Академия, 2006. – 336 с.
42. Гурьев А. И. Межпредметные связи в системе современного образования / А. И. Гурьев. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – С. 75–78.
43. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Ю. Данилова – Оренбург, 2007. – 163 с.
44. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 3–8.
45. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 23 с.
46. Даутова Г. Ж. Поликультурная компетентность учителя // Высшее образование в России. – 2004. – № 3 – С. 173–175.
47. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru>. (дата обращения : 11.01.13).
48. Денисова Г. С. Этносоциология / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель – Ростов-на Дону : ООО «ЦВВР», 2000. – 280 с.
49. Джалалова А. А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / А. А. Джалалова – Санкт-Петербург, 2009. – 247 с.
50. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире – Москва : Владос, 2004. – 240 с.
51. Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социо-гуманитарных практик. Материалы Первой международной конференции / Под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М. : МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. – 620 с.
52. Дидактические принципы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://student39.ru/lector/didakticheskie-principi/> (дата обращения : 11.10.14).
53. ЕГЭ-2012. Английский язык : типовые экзаменационные варианты : 25 вариантов / под ред. М. В. Вербицкой. – Москва: Национальное образование, 2011. – 240 с.
54. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра. пед наук : 13.00.02 / Г. В. Елизарова – Санкт-Петербург, 2001. – 371с.
55. Елистратов В. От межкультурья к межкультурной коммуникации // Знамя. – 2001 – № 2 – С. 230–232.

56. Ерёмкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе : (аспект подгот. учителя) / А. И. Ерёмкин. – Харьков : Вища шк., 1984. – 152 с.
57. Закирова А. Б. Формирование поликультурной компетентности учащихся начальных классов сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / А. Б. Закирова – Ижевск, 2011. – 21 с.
58. Зачёсова Е. Ручка от сундука. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2007 – № 17. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/17950> (дата обращения: 23.07.14).
59. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
60. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
61. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 23.07.14).
62. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
63. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 7–18.
64. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва : Изд. Центр Академия, 2002. – 128 с.
65. Зырянова И. М. Актуализация межпредметных связей в профессиональном образовании студентов инженерных специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. М. Зырянова – Омск, 2006. – 275 с.
66. Кабакчи В. В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. – Санкт-Петербург : Издательство Союз, 2007. – 480 с.
67. Караковский В. А. Стать человеком : Общечеловеческие ценности – основа целост. учеб.-воспитат. процесса / В. А. Караковский; ред С. Н. Прасолов. – Москва : Педагог. об-во России, 1993. – 80 с.
68. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова : Под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Педагог. об-во России, 2000. – 256 с.
69. Карнышев А. Д. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность // Сибирский психологический

- журнал. – 2008. – № 28. – С. 21–28.
70. Козлова О. В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку // Современные наукоёмкие технологии. – 2005. – № 8. – С. 52–53.
71. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Колосовская – Челябинск, 2006. – 195 с.
72. Коммуникативная направленность обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruschool.cz/index.php?dn=article&to=art&id=357> (дата обращения: 11.10.14).
73. Концепция развития поликультурного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon95.ru/content/view/1706/156/>. (дата обращения: 30.03.13).
74. Крель Н. А. Межпредметные связи как дидактическая основа для формирования междисциплинарного практикума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.superinf.ru (дата обращения: 14.09.14).
75. Кречко Д. А. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2007. – № 9 – С. 124–127.
76. Критерии оценивания учеников по английскому языку. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2012/12/12/kriterii-otsenivaniya-uchenikov-po-angliyskomu (дата обращения: 05.05.15).
77. Крылова С. Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 19–25.
78. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
79. Кузнецова Л. М. Субъектная позиция личности как средство развития менеджера нового поколения [Электронный ресурс] / Л. М. Кузнецова. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-97231.html> (дата обращения : 22.12.12).
80. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное» взаимодействие : психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4 (36). – С. 48–54.
81. Лихачёв Д. С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. – Москва : Советская Россия, 1988. – 144 с.
82. Любова Т. В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 4 (10). – С. 81–86.
83. Любова Т. В. Реализация аксиологического подхода в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза : на примере

- изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Любова – Казань, 2009. – 202 с.
84. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию : Пер. с англ. – Москва : Дело, 1999. – 440 с.
85. Максимова В. Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения : дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Максимова; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1981. – 477 с.
86. Мальцев А. О. Средства коммуникаций дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 3 – С. 106–109. – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=2327 (дата обращения: 17.11.2014).
87. Марьянович А. Т. Диссертация : инструкция по подготовке и защите / А. Т. Марьянович, И. В. Князькин. – Москва : АСТРЕЛЬ; Санкт-Петербург : Астрель – СПб, 2009. – 403 с.
88. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Дэвид Мацумото. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. – 668 с.
89. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Миронова – Санкт-Петербург, 2008. – 217 с.
90. Молчанова Л. В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере японского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Молчанова – Рязань, 2009. – 26 с.
91. Муратов А. Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ю. Муратов – Барнаул, 2005. – 213 с.
92. Наролина В. И. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста // Мир образования – образование в мире. – 2008 – № 4 – С. 3–12.
93. Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. – 2009. – № 1 – С. 124–128.
94. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2010. – № 2. – С. 1–11. – Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения : 10.03.11).
95. Национальная доктрина образования в Российской Федерации

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения : 14.07.14).
96. Национальный состав – Министерство национальной политики УР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.minnac.ru (дата обращения : 19.06.15).
97. Никитенко О. А. Формирование интегративной основы обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством ИКТ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Никитенко – Санкт-Петербург, 2013. – 294 с.
98. Новиков А. М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю). – Москва : Педагогический поиск, 1994. – 146 с.
99. Об образовании. Закон РФ. – Москва, 1992.
100. Оконь В. Введение в общую дидактику. – Москва : Высшая школа, 1990. – 382 с.
101. Писарева С. А. Междисциплинарность в современном пространстве педагогических исследований: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/96-conference-internet-2014-april/part3/683-3-1> (дата обращения : 11.09.14).
102. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза : немецкий язык, базовый курс : дис ...канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Плеханова – Томск, 2006. – 228 с.
103. Поляков О. Г. Культурная адаптация текста в обучении английскому языку как иностранному // Вестник ТГУ. – 2011. – № 12 (104) – С. 633–635.
104. Пономарёва Валентина Что такое толерантность? Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-26866/> (дата обращения : 15.01.13).
105. Попов Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/83/%D0%9F%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.PDF> (дата обращения : 14.09.14).
106. Попова Н. В. Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Изв. Юж. Федерал. ун-та. Филол. Науки. – 2007. – № 1/2. – С. 315–332.

107. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный вузовский учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н. В. Попова. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 248 с.
108. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *иностраный язык*) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Попова. – Санкт-Петербург, 2012. – 585 с.
109. Портера А. (Portera Agostino) Межкультурное образование в Европе: эпистемологические и семантические аспекты // Образование и межнациональные отношения : теория и практика многокультурного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 27-28 мая 2009 г. / под ред. Э. Р. Хакимова / ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2009. – С. 96–105.
110. Поторочина Г. Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педвуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Е. Поторочина – Глазов, 2001. – 218 с.
111. Поторочина Г. Е. Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков – Глазов, 2005.
112. Поторочина Г. Е. Культурно-ориентированный подход к формированию межкультурной компетенции студентов языкового ВУЗа / Г. Е. Поторочина // Компетентностный подход в образовании : материалы и тез. Регион. науч.-практ. конф., 9 янв. 2006 г. / под ред. Г. С. Трофимовой. – Ижевск, 2006. – С.51–53.
113. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005 – 281 с.
114. Поштарёва Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Поштарёва – Ставрополь, 2009. – 393 с.
115. Примерная программа. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]. – Москва, 2009.– Режим доступа: http://www.umo.msmu.ru/fgos/ppd_inyz.doc/ (дата обращения : 15.06.14).
116. Принципы обучения. Методы и средства обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kpip.kbsu.ru/pd/did_lec_4.html (дата обращения : 11.10.14).
117. Профессиональное становление будущего специалиста в поликультурной среде вуза : реализация индивидуальной траектории : Монография / отв. ред. В. В. Гриценко, А. П. Орлова. – Смоленск : Изд-во Универсум, 2011. – 220 с.
118. Психологическая характеристика личности. Общие понятия (Б. Г. Ананьев) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

- http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=396 (дата обращения : 22.12.12).
119. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – Москва, Когито-Центр, 2002. – 396 с.
 120. Разуваева Т. А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №1. Т.16. Педагогика и психология – С.266–269.
 121. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва : Просвещение, 1991. – 187 с.
 122. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования : основания реформы гуманитарного образования в высшей школе. – Москва : изд. инст. стали и сплавов, 1992. – 112 с.
 123. Российская психология: Антология / авт.-сост. А. Н. Ждан. – Москва : Академический Проект; Альма Матер, 2009. – 1279 с.
 124. Рот Юлиана Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
 125. Рудницкая О. А. К вопросу формирования социокультурной компетенции при обучении ИЯ в неязыковом вузе / О. А. Рудницкая // Формирование ключевых компетенций в процессе обучения иностранным языкам // материалы и тезисы регион. науч.-практ. конф. Ижевск: УдГУ, 2010. – 212 с.
 126. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
 127. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации – Москва : Высшая школа, 2005. – 310 с.
 128. Садохин А. П. Метод тренинга в формировании межкультурной компетентности // Обсерватория культуры. – 2007. – № 3 – С. 90–95.
 129. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3 – С. 156–165.
 130. Садохин А. П. Межкультурная компетентность : сущность и механизмы формирования : автореф. дис. ... д-ра культур. наук : 24.00.01 / А. П. Садохин – Москва, 2009. – 42 с.
 131. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов // Педагогическое образование и наука. – 2008 – № 4 – С. 87–89.
 132. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Я. В. Садчикова. – Пенза, 2009. – 181 с.
 133. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова. – Москва, 1992. – 672 с.

134. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2–13.
135. Сидоренко В. Ф. Образование : образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – Москва : ИЦПУКС, 1992. – С. 86–102.
136. Слышкин Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
137. Смирнова Н. С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Н. С. Смирнова. – Архангельск, 2007. – 178 с.
138. Сознание / Общая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nnre.ru/psihologija/obshaja_psihologija/p4.php (дата обращения : 07.05.15).
139. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – Москва : Смысл, 1998. – 389 с.
140. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://all-referats.com/diploms/diplom-17967.html> (дата обращения : 22.12.12).
141. Степанов В. П. Воспитание толерантности у школьников : теория, методика, диагностика / под ред. Л. И. Новиковой. – Москва : АПК и ППРО, 2006. – 84 с.
142. Степанова М. М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений / М. М. Степанова, Н. М. Беленкова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. Т. 20. – № 2 – С. 193–195.
143. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
144. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. [Электронный ресурс]. – Москва, 2001. – 104 с. – Режим доступа: <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf> (дата обращения : 25.07.14).
145. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-Петербург. – Москва.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
146. Сысоев П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / П. В. Сысоев. – Тамбов, 1999. – 179 с.

147. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.
148. Сысоев П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6 – С.12–21.
149. Сысоев П. В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. – 2014. – № 4 (28). – С. 184 – 202.
150. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
151. Теоретические подходы в современной педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26293-teoreticheskie-podhody-v-sovremennoy-pedagogike.html> (дата обращения : 08.10.14).
152. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – Москва : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
153. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : вопр. теории и практики межъяз. и межкультур. коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2008. – 341 с.
154. Тест «Этническая аффилиация» Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/test-yetnicheskaja-afiliacija> (дата обращения : 20.01.11).
155. Титова С. В. Виды электронной связи и их дидактические возможности // Вестник Московского университета. Серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 3. – С. 37 - 51.
156. Трансдисциплинарный системный подход в классификации научных подходов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke/ (дата обращения: 28.09.14).
157. Триандис Г. С. Культура и социальное поведение / пер. В. А. Соснин. – Москва: ФОРУМ, 2007 – 384 с.
158. Трофимова Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика) : Монография. Ижевск: изд. дом Удмуртский университет, 1999. – 282 с.
159. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект) : Монография. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск : Купол, 2000. – 90 с.
160. Трофимова Г. С. Диалог культур / Г. С. Трофимова. – Ижевск : Изд-во Удмуртского государственного университета, 2007. – 58 с.
161. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики (на примере подготовки

- будущих педагогов) : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Л. Троянская – Ижевск, 2004. – 21 с.
162. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодёжи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики) : Монография. – Ижевск : изд. дом Удмуртский университет, 2006. – 117 с.
163. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. / сост. Н. А. Сундуков. Москва: Просвещение, 1968. – 557 с.
164. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 Организация работы с молодёжью (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm773-1.pdf (дата обращения : 25.01.12).
165. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/100400b.pdf> (дата обращения : 25.01.12).
166. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г. Ф. Федорец – Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1983. – 88 с.
167. Финогенова О. Н. Исследование открытой личностной позиции как фактора одарённости личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / О. Н. Финогенова – Красноярск, 2004. – 19 с.
168. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. П. Фурманова – Москва, 1994. – 475 с.
169. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование : становление, теория, практика. : Монография / Э. Р. Хакимов. – Ижевск : ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 308 с.
170. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (подготовка переводчиков) : автореф. дис...д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 10.02.19 / И. И. Халеева. – Москва, 1990. – 36 с.
171. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. П. Халяпина – Санкт-Петербург, 2006. – 427 с.
172. Хесль Г. Посредничество в разрешении конфликтов. Теория и технология. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 144 с.
173. Хотинец В. Ю. Четыре метода анализа документов в социально-психологических исследованиях / УдГУ. Ижевск, 2001. – 62 с.

174. Хотинец В. Ю. Развитие поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 5 – С.43–47.
175. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
176. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С.55–61.
177. Хухлаева О. В. Поликультурное образование как фактор сохранения психологического здоровья школьников в современной России // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика: материалы конференции. – Ижевск: УдГУ, 2007. – С. 332–337.
178. Чучкова Г. С. Интернет-коммуникация как фактор личностного развития (на примере общения в чатах): автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Г. С. Чучкова – Москва, 2008. – 23 с.
179. Шамо́в А. Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и её специфика // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9 – С. 9–14.
180. Щербакова А. И. Художественное образование как инструмент творческого созидания нового пространства культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2. – С. 123–131.
181. Щербакова А. И. Музыка в жизни и жизнь в музыке: феномен музыкального искусства как объект культурологического анализа // Учёные записки Российского государственного социального университета. – 2013. – № 2, Том 1. – С.53–56.
182. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин – Москва : Филоматис, 2006. – 480 с.
183. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин – Москва : Изд-во ИКАР, 2014. – 240 с.
184. Этническая идентичность. Дом Солнца. Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sunhome.ru/psychology/14338 (дата обращения : 20.01.13).
185. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студентов университета : Монография. – Москва : ООО Дом педагогики, 2005. – 370 с.
186. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Янкина – Оренбург, 2008. – 360 с.
187. Bennett, M. "A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." Derived from: 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.

Accessed on 15 December 2008.
<<http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf>>

188. Bleszynska K. M. Constructing intercultural education // Intercultural Education – December 2008. Vol. 19. – № 6. – P.537–545.
189. Deardorff D. Policy Paper on Intercultural Competence // Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla Deardorff 2006. P. 12–30.
190. Kramersch C. Culture in foreign language teaching // Iranian Journal of Language Teaching Research №1 (1), January 2013, P. 57 – 78.
191. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. – December 2008. Vol. 19. – № 6 – P. 481–491.
192. Stakhnevich J. Using Critical Incidents to Teach Cross-cultural Sensitivity // The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No 3, March 2002, Accessed on 5 May 2015 <http://iteslj.org/Lessons/Stakhnevich-Critical.html>
193. Shu-Mei Hung Using Internet Technologies for Learning and Assessing Intercultural Communicative Competence 2006 International Conference on English Instruction and Assessment, P. 1 – 8, Accessed on 17 December 2017 [http:// flcccu.ccu.edu.tw](http://flcccu.ccu.edu.tw)
194. Yun Zhang Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills // English Teaching Forum, Vol. 47, №1, 2009, P. 32–34.

Список использованных словарей и энциклопедий

195. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва: Издательство ИКАР, 2009 – 435 с.
196. Большая Российская энциклопедия. В 30 т. Т. 10 / председатель науч.-ред. совета Ю. С. Осипов ; отв. ред. С. Л. Кравец. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 767 с.
197. Большая энциклопедия : в 62 т. Т. 51. / гл. ред. С. А. Кондратов. – Москва : ТЕРРА, 2006. – 592 с.
198. Глобалистика: Энциклопедия / Гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. Центр научных и прикладных программ «Диалог». – Москва : ОАО Издательство Радуга, 2003. – 1328 с.
199. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т.3 – Москва : Рус. Яз.,1990 – 555 с.
200. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону : Издательский центр МарТ, 2005. – 448 с.
201. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов – Москва : Изд-во Эксмо, 2005. – 944 с.

202. Культурология. Энциклопедия. В 2-х т. Том 1/ гл. ред. и автор проекта С. Я. Левит. – Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. – 1392 с.
203. Лингводидактический энциклопедический словарь / Автор-составитель Л.Н. Щукин – Москва : Астрель: Хранитель, 2007. – 746 с.
204. Общий толковый словарь русского языка. Значение слова Посредник по Ефремовой Т. Ф. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/p15379.html> (дата обращения : 22.12.12).
205. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова : 80000 слов и фразеологических выражений, Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд., дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
206. Позиция. Психологос. Энциклопедия практической психологии – гл. ред. проф. Н. И. Козлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru> (дата обращения : 13.01.13).
207. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/st/011900.htm> (дата обращения : 15.01.13).
208. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т.т. / гл. ред. В. В. Давыдов – Москва : Большая Российская энциклопедия Т. 1, 1993. – 608 с.
209. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic_new_philosophy/1122/(дата обращения : 15.01.13).
210. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – Москва : Издательский центр Академия, 2002. – 368 с.
211. Социологическая энциклопедия : В 2 т. Т.1/ Национальный общественно-научный фонд/ рук. науч. проекта Г. Ю. Семигин; гл. ред. В. Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – 694 с.
212. Социологическая энциклопедия : В 2 т. Т.2 / Национальный общественно-научный фонд / рук. науч. проекта Г. Ю. Семигин; гл. ред. В. Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – 863 с.
213. Фёдоров А. А. Введение в теорию и историю культуры : словарь / А. А. Фёдоров. – Москва : Флинта: МПСИ, 2005. – 464 с.
214. Философский энциклопедический словарь. – Москва: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
215. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 3-е – Ростов на Дону : Феникс, 2007. – 806 с.
216. Энциклопедический словарь по культурологии / Под общей редакцией доктора философ. наук, проф. А. А. Радугина – Москва : Центр, 1997 – 480 с.
217. Яценко Н. Е. Общественно-научный словарь. 3-е изд., испр. и доп.- Санкт-Петербург : Издательство Лань, 2007. – 704 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест 1. Грамматика и лексика.

Прочитайте приведённый ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 1-7, так чтобы они грамматически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 1-7.

Pizza

1. The evolution of pizza was quite long and many cultures contributed to it. Let _____ have a glimpse of its history. **WE**
2. _____ of ancient Egypt, Greece and later Rome had recipes similar to modern ones. **WOMAN**
3. The Egyptians had a tradition to celebrate the Pharaoh's birthday with flat loaves _____ very much like our modern pizza. **LOOK**
4. The word 'pizza' appeared in printing at the end of the 10th century for the _____ time. **ONE**
5. A remarkable event took place in June 1889. The Italian queen Margarita was staying in her summer palace in Naples. It was her birthday and the owner of a very popular pizzeria cooked a special kind of pizza for her. He named it 'Margarita'. It was the _____ way to make this pizza famous all over the world. **GOOD**
6. Now pizza _____ with tomatoes. However, when tomatoes appeared in Europe they were grown as an ornamental plant. **COOK**
7. For a long time people _____ believe that tomatoes were edible. **NOT CAN**

Прочитайте приведённый ниже текст. Образуйте от слов, напечатанных заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 8-13, однокоренные слова, так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 8-13.

Global Language

8. It is difficult to tell exactly how many languages there are in the world today. _____ say there are about 2,700 languages, but no one has ever made a more definite count. **SCIENCE**
9. In most countries there are at least two native languages, and in some cases – as in Camerun – there are hundreds. The number of languages _____ changes as tribes die out or linguistic groups are absorbed. **NATURAL**

10. Nowadays, globalization influences the _____ of languages. New words appear, existing words acquire new meanings, native words give way to international terms. **DEVELOP**

11. Almost all languages change. A rare exception is written Icelandic, which has changed so little that _____ of modern Icelandic can read sagas written a thousand years ago. **SPEAK**

12. If you drew a map of Europe based on languages, it would be different from a conventional map. For example, Switzerland would practically _____, becoming part of the surrounding areas of French, Italian, and German. **APPEAR**

13. Italy, too, would appear on the map not as one language, but as a whole _____ of broadly related but often mutually incomprehensible dialects. **VARY**

Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами 14-20. Эти номера соответствуют заданиям 14-20, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

Vicky

Vicky Forth was an optimist, and she had been for all her life; even when she was a child, her **14** _____ had been positive.

Her glass was always half full, never half empty; tomorrow would be a much better day than today; the future was full of promise and success. She **15** _____ her best to look at the bright side of things.

How right she had been to encourage her daughter to be optimistic, to set her sights on Oxford University. Women were not yet admitted to membership of the University, but they could **16** _____ lectures, take courses, and sit for examinations. Grace Rose would be able to do all of these things, and would be well **17** _____ after by Vicky's dear old friend Millicent, now widowed, who had a lovely new house in Oxford. It had been an inspired idea to write to her. Vicky was relieved and happy for her daughter, who was a wonderful student. She hoped to be a historian one day. Vicky always thought that **18** _____ up children was so exciting.

She remembered that her husband was waiting for her downstairs. After **19** _____ on her dress and stepping into matching rose-colored shoes, Vicky went back to her dressing-table and selected a pair of diamond earrings and a matching brooch made of silver. She looked at herself in the large looking glass in one corner of the room. Vicky **20** _____ she liked her appearance.

- | | | | | |
|-----------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 14 | 1) approach | 2) position | 3) attitude | 4) viewpoint |
| 15 | 1) made | 2) did | 3) kept | 4) held |
| 16 | 1) visit | 2) attend | 3) observe | 4) present |
| 17 | 1) watched | 2) seen | 3) viewed | 4) looked |
| 18 | 1) bringing | 2) rearing | 3) growing | 4) raising |
| 19 | 1) wearing | 2) trying | 3) holding | 4) putting |

Тест 1. Перевод.

Ex. 1. Translate the following into Russian:

(24 points)

1. *Changes happen very quickly here.*
2. *One lives and learns.*
3. *I never change my shoes even when I get my feet wet.*
4. *I've got to get him to the station. His train leaves at eleven.*
5. *My father is always saying things that he shouldn't say in front of me.*
6. *I haven't had a minute since I came in.*
7. *I knew they had known each other since the war and had now been corresponding for years.*
8. *"How long are you going to stay with us?"*
9. *He says he'll do whatever I wish.*
10. *Small feet were heard running in the hall.*
11. *At present they could promise nothing.*
12. *He must never have been poor.*

Ex. 2 Choose the right variant of translation:

(6 points)

1. **Я сплю здесь. Мой отец спит в своём кабинете.**
 - a) *I'm sleeping here. My father is sleeping in his study.*
 - b) *I'm used to sleeping here. My father sleeps in his study.*
 - c) *I sleep here. My father sleeps in his study.*
2. **Они переехали в свой лондонский дом и покупают новую мебель.**
 - a) *They moved to their London house. They are buying new furniture.*
 - b) *They've moved to their London house. They are buying new furniture.*
 - c) *They had moved to their London house. They buy new furniture.*
3. **Ты всегда пьёшь чай, когда я прихожу сюда перекусить.**
 - a) *You always drink tea when I come here for a snack.*
 - b) *You always drink tea when I'm coming here for a snack.*
 - c) *You are always drinking tea when I come here for a snack.*
4. **Я знаю имена всех в деревне. Я живу здесь всю жизнь.**
 - a) *I know the names of everyone in the village. I live here all my life.*
 - b) *I've known the names of everyone in the village. I live here all my life.*
 - c) *I know the names of everyone in the village. I've lived here all my life.*
5. **Ты ещё не готова! Что ты делала?**
 - a) *You're not ready yet! What have you been doing?*
 - b) *You're not ready yet! What did you do?*
 - c) *You're not ready yet! What have you done?*
6. **Нас попросили остаться немного дольше.**
 - a) *We asked to stay a little longer.*
 - b) *We were asked to stay a little longer.*
 - c) *They asked us to stay a little longer.*

Тест 2. Чтение.

1) Установите соответствие между заголовками 1-8 и текстами А-Г. Используйте каждую цифру только один раз. В задании один заголовок лишний.

1. Chocolate mania
2. History of chocolate
3. Like father, like son
4. Balanced diet

5. Friend or enemy
6. Safe sweetness
7. Help to dentists
8. Problems with weight

A. Chocolate is made from the seeds of the *Theobroma cacao*. The ancient Aztecs used the beans of the cacao tree as a form of money. The Aztecs discovered that by crushing the beans into a paste and adding spices, they could make a refreshing and nourishing drink. This drink was very bitter, not like our chocolate drinks today. 16th century European explorers brought the drink back from their travels, added sugar, and soon it was popular as an expensive luxury.

B. You can receive a ‘sweet tooth’ from your parents. Recent study at New York University suggests there is a genetic reason why some people prefer sugary foods. The study was based on two groups of mice. The parents of the first group were given sweetened water and the parents of the second – unsweetened water. The team found the gene that was different in the two groups of mice and then looked for similar genetic chains in humans.

C. All modern chocolate products have large amount of sugar, in fact which may partly explain why it becomes a sort of drug for some people. An ability to recognize sweet things, and a tendency to like them was very useful for our forefathers. Such a genetic quality made prehistoric humans look for energy-rich, healthy and tasty food such as fruit, and helped them avoid bitter-tasting poisonous plants.

D. Like other sweet food, chocolate helps endorphins, natural hormones, that give us the feelings of pleasure and well-being, to appear in our body. Chocolate also makes us feel good by reacting with our brains. Scientists say that some people may develop chocoholism – a dependency on chocolate. So it’s just possible that, with every bar of chocolate, your brain changes step by step in order to make you love chocolate more and more!

E. Back in the 17th and 18th centuries, many scientific works were written explaining the advantages of chocolate for medicine, and today it’s a regular food in army rations. Chocolate could help prevent tooth decay, according to scientists at Japan’s Osaka University. The cocoa beans from which chocolate is made have an antibacterial agent that fights tooth decay. These parts of the beans are not usually used in chocolate production, but in future they could be added back in to chocolate to make it friendly for teeth.

F. Californian scientist Professor Carl Keen and his team have suggested that chocolate might help fight heart disease. They say that it contains chemicals called

flavinoids, which thin the blood. Researchers at Harvard University have carried out experiments that suggest that if you eat chocolate three times a month you will live almost a year longer than those who don't do it. But it's not all good news – chocolate has much fat, which means that eating too much of it may lead to obesity.

G. Being very fat, or obese, is linked to many health problems including heart disease and diabetes. The causes of obesity are not yet fully understood. Both genes and the environment play a role. The recent growth of the number of fat people seems to be linked to environmental factors: people are much less active nowadays, fatty and sugary foods like chocolate are cheap, people eat larger portions of food, and the calories per person have increased.

2) Прочитайте текст и заполните пропуски A-F частями предложений, обозначенными цифрами 1-7. Одна из частей в списке 1-7 лишняя.

Laughing and evolution

The first hoots of laughter from an ancient ancestor of humans could be heard at least 10 million years ago, according to the results of a new study.

Researchers used recordings of apes and babies being tickled **A** _____ to the last common ancestor that humans shared with the modern great apes, which include chimpanzees, gorillas and orangutans.

The finding challenges the opinion **B** _____, suggesting instead that it emerged long before humans split from the evolutionary path that led to our primate cousins, between 10m and 16m years ago.

“In humans, laughing can be the strongest way of expressing how much we are enjoying ourselves, but it can also be used in other contexts, like making fun of someone”, said Marina Davila Ross, a psychologist at Portsmouth University. “I was interested in **C** _____.”

Davila Ross traveled to seven zoos around Europe and visited a wildlife reserve in Sabah, Borneo, to record baby and juvenile apes **D** _____. Great apes are known to make noises that are similar to laughter when they are excited and while they are playing with each other.

Davila Ross collected recordings of laughter from 21 chimps, gorillas, orangutans and bonobos and added recordings of three babies that were tickled to make them laugh.

To analyze the recordings, the team put them into a computer program. “Our evolutionary tree based on these acoustic recordings alone showed **E** _____, but furthest from orangutans, with gorillas somewhere in the middle.” Said Davila Ross. “What this shows is strong evidence to suggest **F** _____.”

6. whether laughing emerged earlier on than humans did
7. to create the evolutionary tree linking humans and apes
8. that laughter is a uniquely human trait

9. that humans were closest to chimps and bonobos
- 10.that laughing comes from a common primate ancestor
- 11.while their caretakers tickled them
- 12.to trace the origin of laughter back

Прочитайте текст и выполните задания А-Г, обводя цифру 1, 2, 3 или 4, соответствующую номеру выбранного вами варианта ответа.

Whether you call it a ‘gap year’, a ‘year out’ or a ‘year off’, the decision to delay going to university for a year after leaving school is a difficult, but important, one.

Becky Roberts, now studying history at the University of Warwick, doesn’t regret her decision to take a year off. ‘I’d worked so hard for my A levels,’ she says. ‘I knew it would do me good to do something totally unrelated to studying before embarking on a three-year degree course. My year off working for my dad’s company wasn’t a holiday by any means, but it was a break from the world of education, and that’s just what I needed.’

Carl Sanchez agrees. Now halfway through a biology degree at Cardiff University, Carl spent much of his gap year traveling. ‘I worked for about three months to save up enough money, then went to stay with some friends who live in France. I ended up traveling round most of Europe, and even got over to Russia for a few weeks, which was fantastic’.

Both Becky and Carl enjoyed their year off, but do they feel it’s benefited them in terms of their university life now? ‘Definitely,’ says Carl. ‘When I left school, I was a normal, fairly irresponsible eighteen year-old. I hadn’t been anywhere, I hadn’t done anything. A year later, when I went to university, I felt much more like an adult than a child’.

‘I know a few people at Warwick who took a year off,’ says Becky. ‘Generally, we’re more dedicated to our studies than those students who came straight from school. We’ve got different priorities. We want to have fun, of course, but we realize we’re here to get our degrees. I don’t think some of the others have quite realized why they’re at university yet’.

There are drawbacks to taking a gap year, though. Penny Cartwright went straight from school to study medicine at Imperial College, London. ‘I thought about taking a gap year but decided against it and don’t regret the decision for a minute. Becoming a doctor takes such a long time – I’ll be about 26 years old before I can start earning any money – that the sooner you start, the better, in my opinion. It might be fun, but it’s really just a wasted year in terms of career development’.

There’s also the financial consideration. If you do decide to take a year off, and you don’t want to work the whole time as Becky did, you have to be able to pay for it. Susan Jenkins, a Careers Officer, points out that parents are now less likely to fund their child’s year off. ‘Twenty years ago, it was fairly common for parents to say to their son or daughter, ‘Here’s two thousand pounds, go and have fun abroad for a few months’. Nowadays, because parents have to pay so much

more for their child's education while they're at university, they just can't afford to pay for this extra year too'.

One option, of course, is to do what Carl did: work for a few months in order to save up for a trip abroad. Another option is to find casual work while travelling abroad. 'There are now a lot of books and websites with loads of information for people who want to do this,' says Susan. 'It's a great way to see the world, gain experience, and get money for living expenses all at the same time. But don't expect to earn enough to save any money'.

So, should you take a gap year? The answer is: it depends. If you want a break from books and essays, then it's probably a good idea – as long as you, or your parents, can afford it and as long as you're going to do something worthwhile during your time off. Sitting at home watching TV doesn't count! If you want to get your degree and start regular employment as quickly as possible, a gap year may not be so sensible.

A. Becky took a year off because she

- 1) needed to see what working for her father was like.
- 2) felt she needed a long holiday before university.
- 3) had done so well in her A level exams at school.
- 4) wanted to do something different for a while.

B. Carl says that a year off helped him

- 1) learn the importance of saving money.
- 2) become more mature and experienced.
- 3) make friends in many different countries.
- 4) become more knowledgeable about geography.

C. According to Becky, students who didn't take a year off

- 1) are less hard-working than those who did.
- 2) probably won't end up with a degree.
- 3) don't want to have fun at university.
- 4) are less intelligent than those who did.

D. According to Penny, a year off

- 1) should be taken when you're about 26 years old.
- 2) is better once you've actually started your course.
- 3) merely delays the time when you can get a job.
- 4) can be enjoyable and useful for your future work.

E. In the past, parents were more likely to

- 1) pay for their child's education at university.
- 2) encourage their child to go straight to university.
- 3) force their child to take a year off before university.
- 4) give their child money to help with their year off.

F. Susan issues a warning about

- 1) information from books and websites.
- 2) low wages for casual work abroad.
- 3) paying for everyday expenses abroad.
- 4) the difficulty of finding casual work.

G. This article would probably *not* appear in

- 1) a textbook for university students.
- 2) a handbook for school-leavers.
- 3) a magazine for young people.
- 4) the education section of a newspaper.

Тест 2. Грамматика и лексика.

Прочитайте приведённый ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 1-7, так чтобы они грамматически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 1-7.

Mobile Phones

Have you got a mobile phone?

1. Before mobile phones _____, you could only call someone

DEVELOP

with a phone which was connected to a phone line.

2. That problem _____ that it was often difficult to contact **MEAN**

people, particularly if you were on a bus or in a car. Before mobile

3. phones, people _____ text messages to each other. **NOT SEND**

4. Since they were introduced, text messages _____ the way

CHANGE

we communicate.

5. With text messages, you _____ to actually call someone. **NOT**

NEED

6. In the past, mobile phones _____ big and heavy.

BE

Now, they're small and light.

7. The chances are that they _____ even smaller and lighter

BECOME

in the future.

Прочитайте приведённый ниже текст. Образуйте от слов, напечатанных заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 8-13, однокоренные слова, так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 8-13.

Finding a good job is never easy at the best of times. In times of high unemployment, with more and more people chasing fewer and fewer jobs, it becomes even more difficult.

8. _____ and skills can make all the difference. The better yours
QUALIFY

9. are, the less _____ you will have in finding a job.
DIFFICULT

10. If you need to improve your skills, find out about _____ courses
TRAIN

In your area. If there aren't many jobs in your area, it is worth considering

11. _____ the _____ of _____ moving.
POSSIBLE

You may not want to leave your friends and family, but choosing to live in

12. a _____ where there is work may be the best solution. **LOCATE**

13. And remember: the more _____ forms you fill in, the more your **APPLY**
Chances of being called for an interview increase.

Прочитайте текст с пропусками, обозначенными номерами 14-20. Эти номера соответствуют заданиям 14-20, в которых представлены возможные варианты ответов. Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

Is there intelligent life elsewhere in the universe? One quite valid response to that question is: we just don't know and we haven't seen any proof that there is so far. (Some people's claims that they have seen UFOs certainly do not count as proof. They are not even evidence.)

However, scientists are becoming increasingly **14** _____ that the Earth is not the only source of life in the universe.

There are two main reasons for this. The first is that the more scientists learn about how life started here on Earth, the more they realize how easily those conditions could be recreated somewhere else. The second reason is **15** _____ to the first.

16 _____ it's not that difficult to create the right conditions for life to form, the universe is so big that the **17** _____ are if it can happen somewhere else, it will.

None of that is to **18** _____, however, that we'll be communicating with aliens any time soon. Firstly, if there is life on other planets, it may not be intelligent in the way that humans are.

There are billions of different life forms here on Earth, but it's only humans who have been able to leave the planet. Secondly, **19** _____ if there was an intelligent life form on another planet, it may have evolved and become extinct billions of years before the Earth even formed. Or, it may not come into existence until billions of years in the future. Thirdly, one of the main reasons why there might be life elsewhere - the sheer size of the universe - is also a reason why we probably never **20** _____ to see it. It takes so long to travel even short distances in space - the journey from Earth to our close neighbour Mars takes

several months – the odds of two intelligent life forms from different planets being in the same place at the same time are incredibly small.

- | | | | | |
|-----------|------------------|---------------|------------------|--------------|
| 14 | 1) forced | 2) influenced | 3) convinced | 4) supported |
| 15 | 1) connected | 2) joined | 3) fixed | 4) glued |
| 16 | 1) Measuring | 2) Guessing | 3) Taking | 4) Assuming |
| 17 | 1) opportunities | 2) chances | 3) possibilities | 4) choices |
| 18 | 1) say | 2) tell | 3) speak | 4) mention |
| 19 | 1) as | 2) even | 3) what | 4) only |
| 20 | 1) succeed | 2) achieve | 3) get | 4) make |

Тест 2. Перевод.

Translate the following into Russian:

(10 points)

- 1. Money makes money.*
- 2. We are acting on his behalf.*
- 3. She has had it for a year and a half.*
- 4. If I see a yellow car I'll buy it at once.*
- 5. They could not get out of the water.*
- 6. I can't get used to the heat.*
- 7. The palace is guarded and securely locked at night.*
- 8. Wealth protects a rich man.*
- 9. He who loves knowledge wants to be told when he is wrong.*
- 10. We agreed to their proposals.*

Приложение 2

Экспресс-анкета «Индекс толерантности»

(Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)

Оцени, пожалуйста, насколько ты согласен или не согласен с приведёнными утверждениями:

- абсолютно не согласен – 1 балл
- не согласен – 2 балла
- скорее не согласен – 3 балла
- скорее согласен – 4 балла
- согласен – 5 баллов
- полностью согласен – 6 баллов

1. В средствах массовой информации может быть представлено любое мнение
2. В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности
3. Если друг предал, надо отомстить ему
4. К кавказцам станут относиться лучше, если они изменят свое поведение
5. В споре может быть правильной только одна точка зрения
6. Нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах
7. Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные
8. С неопрятными людьми неприятно общаться
9. Когда у меня есть свое мнение, я готов выслушать и другие точки зрения
10. Всех психически больных людей необходимо изолировать от общества
11. Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности
12. Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных проблем не меньше
13. Если кто-то поступает со мной грубо – я отвечаю тем же
14. Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей
15. Для наведения порядка в стране необходима "железная дисциплина"
16. Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители
17. Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение
18. К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться
19. Беспорядок меня очень сильно раздражает
20. Любые религиозные течения имеют право на существование
21. Я могу представить чернокожего человека своим близким другом
22. Я хотел бы стать более терпимым человеком по отношению к другим

Данная методика, разработанная в научно-практическом центре «Гратис» в Москве, была использована в ходе исследования для диагностики уровня толерантности. Опросник включает 22 утверждения, согласие с которыми респонденту предлагается оценить, выбрав соответствующий балл.

Минимальное значение общего числа набранных респондентом баллов составляет 22, а максимальное – 132. При этом при подсчёте баллов в утверждениях № 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22 баллы не меняют значения. В остальных утверждениях (№ 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19) баллы меняют своё значение на противоположное, т.е. 1 на 6, 2 на 5, 3 на 4, 4 на 3, 5

на 2 и 6 на 1. Результат *от 22 до 60 баллов* свидетельствует о низком уровне толерантности; *от 61 до 99 баллов* – о среднем уровне и *от 100 до 132 баллов* – о высоком уровне толерантности.

Материал анкеты составили утверждения, относящиеся как к общим установкам толерантного отношения к окружающему миру и другим людям, так и к конкретным ситуациям в различных сферах социального взаимодействия, в которых проявляются толерантность и интолерантность человека. Исследуется отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделяется анализу этнической толерантности – интолерантности (отношению к людям иной расы и национальности, предпочитаемой дистанции для представителей других культур и т.п.).

В соответствии с материалом утверждения анкеты поделены на три субшкалы – *социальной толерантности, этнической толерантности и толерантности как черты личности*. Субшкала «Этническая толерантность» (утверждения 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21) выявляет отношение человека к представителям других национальностей, установки, определяющие межкультурное взаимодействие. Субшкала «Социальная толерантность» (1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20) ставит своей задачей исследование толерантных и интолерантных проявлений в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучение установок личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «Толерантность как черта личности» (3, 5, 9, 13, 17, 19, 22) включает пункты, выявляющие личностные черты, установки и убеждения, которые, по мнению многих исследователей, в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Приложение 3

Типы этнической идентичности

(Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова)

Я – такой человек, который:

- 1. предпочитает образ жизни своего народа, но с большим интересом относится к другим народам*
- 2. считает, что межнациональные браки разрушают народ*
- 3. часто ощущает превосходство людей другой национальности*
- 4. считает, что права нации всегда выше прав человека*
- 5. считает, что в повседневном общении национальность не имеет*

значения

6. предпочитает образ жизни только своего народа
7. обычно не скрывает своей национальности
8. считает, что настоящая дружба может быть только между людьми одной национальности
9. часто испытывает стыд за людей своей национальности
10. считает, что любые средства хороши для защиты интересов своего народа
11. не отдает предпочтения какой-либо национальной культуре, включая и свою собственную
12. нередко чувствует превосходство своего народа над другими
13. любит свой народ, но уважает язык и культуру других народов
14. считает строго необходимым сохранять чистоту нации
15. трудно уживается с людьми своей национальности
16. считает, что взаимодействие с людьми других национальностей часто бывает источником неприятностей
17. безразлично относится к своей национальной принадлежности
18. испытывает напряжение, когда слышит вокруг себя чужую речь
19. готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия
20. считает, что его народ имеет право решать свои проблемы за счет других народов
21. часто чувствует неполноценность из-за своей национальной принадлежности
22. считает свой народ более одаренным и развитым по сравнению с другими народами
23. считает, что люди других национальностей должны быть ограничены в праве проживания на его национальной территории
24. раздражается при близком общении с людьми других национальностей
25. всегда находит возможность мирно договориться в межнациональном споре
26. считает необходимым "очищение" культуры своего народа от влияния других культур
27. не уважает свой народ
28. считает, что на его земле все права пользования природными и социальными ресурсами должны принадлежать только его народу
29. никогда серьезно не относился к межнациональным проблемам
30. считает, что его народ не лучше и не хуже других народов

Данная методическая разработка позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась

ключевой психологической переменной при конструировании данной анкеты. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня "негативизма" в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам.

Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от "отрицания" идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам.

Анкета содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности.

1. *Этнонигилизм* – одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

2. *Этническая индифферентность* – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. *Норма* (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам.

Усиление деструктивности в межэтнических отношениях обусловлено трансформациями этнического самосознания по типу гиперидентичности, которая соответствует в опроснике трем шкалам:

4. *Этноэгоизм* – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта "мой народ", но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за "чужой" счет.

5. *Этноизоляционизм* – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости "очищения" национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

6. *Этнофанатизм* – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических "чисток", отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

Этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм представляют собой ступени гиперболизации этнической идентичности, означающей появление дискриминационных форм межэтнических отношений. В межэтническом

взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей, агрессивных и насильственных действий против другой группы и даже геноцида (Солдатова, 1998).

В результате серии экспертных оценок и пилотажных исследований были отобраны 30 суждений – индикаторов, интерпретирующих конец фразы: "Я – такой человек, который..." Индикаторы отражают отношение к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия.

Обработка результатов

Ответы испытуемых переводятся в баллы в соответствии со шкалой:

"согласен" – 4 балла;

"скорее согласен" – 3 балла;

"в чем-то согласен, в чем-то нет" – 2 балла;

"скорее не согласен" – 1 балл;

"не согласен" – 0 баллов.

Затем подсчитывается количество баллов по каждому из типов этнической идентичности (в скобках указаны пункты, работающие на данный тип):

1. *Этнонигилизм* (пункты: 3, 9, 15, 21, 27).

2. *Этническая индифферентность* (5, 11, 17, 29, 30).

3. *Норма* (позитивная этническая идентичность) (1, 7, 13, 19, 25).

4. *Этноэгоизм* (6, 12, 16, 18, 24).

5. *Этноизоляционизм* (2, 8, 20, 22, 26).

6. *Этнофанатизм* (4, 10, 14, 23, 28).

В зависимости от суммы баллов, набранных испытуемым по той или иной шкале (возможный диапазон – от 0 до 20 баллов), можно судить о выраженности соответствующего типа этнической идентичности. Выделяются четыре степени выраженности соответствующего типа: I степень (от 0 до 5 баллов) – *очень низкая*; II степень (от 6 до 10 баллов) – *низкая*; III степень (от 11 до 15 баллов) – *средняя*; IV степень (от 16 до 20 баллов) – *высокая*. Сравнение результатов по всем шкалам между собой позволяет выделить один или несколько доминирующих типов.

Приложение 4

Шкала социальной дистанции

(шкала Э. Богардуса в варианте Л. Г. Почебут)

Просим тебя указать знаком «галочка» максимально возможную для тебя близость по отношению к представителям следующих национальностей:

Я ничего не имею против того, чтобы представители данной национальности	<i>русские</i>	<i>удмурты</i>	<i>татары</i>	<i>чеченцы</i>	<i>евреи</i>	<i>афроамериканцы</i>	<i>армяне</i>	<i>цыгане</i>
Жили со мной в одном городе, деревне								
Были бы моими соседями по дому, огороду								
Учились бы со мной вместе								
Были бы моими друзьями, подругами								
Стали бы моими родственниками								
Стали бы в будущем моим мужем, женой								
Я не хотел бы общаться с этими людьми								

В 1920-х годах американский социолог Эмори Богардус разработал шкалу для измерения социальной дистанции, рассматриваемой им как степень близости или отчужденности между двумя группами людей.

Богардус сформулировал список из семи суждений, отражающих различную степень социальной дистанции. При опросе респонденты отмечали то суждение, которое соответствовало допускаемой ими близости с членами заданной группы.

Список групп составляется в соответствии с целями исследования. При необходимости в список могут быть включены представители сексуальных меньшинств, приверженцы политических партий и общественных движений. Таким образом, шкала Богардуса может быть использована при измерении

социальной дистанции не только между расовыми и этническими группами, но также между группами, различающимися по самым разнообразным признакам: возрасту, полу, профессии, религии и т.п.

В нашем исследовании утверждения на шкале расположены в порядке сокращения величины социальной дистанции, за исключением последнего, которое соответствует максимальной дистанции. Сокращение социальной дистанции выражается увеличением величины балла от -3 до +3, соответственно. Социальная дистанция членов одной группы (респондентов) по отношению к другим группам (указанным в стимульном материале) вычисляется как среднее арифметическое индивидуальных ответов. Соответственно, чем больше этот показатель, тем короче социальная дистанция между двумя группами и тем сильнее выражены позитивные чувства одной группы по отношению к другой.

В современных социально-психологических и социологических исследованиях межэтнических отношений шкала Богардуса продолжает оставаться одним из самых популярных методов. В частности, она была использована Г. У. Солдатовой в исследовании межэтнических установок у толерантных и интолерантных респондентов.

Приложение 5

Анкета этнической аффилиации

(Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова)

Отметь, пожалуйста, твоё согласие или несогласие со следующими высказываниями:

Согласен – 2

Не согласен – 0

Не знаю – 1

1. Надо стремиться поддерживать обычаи, традиции и образ жизни своего народа.
2. Взаимопонимание в семье совершенно не зависит от того, к какой национальности принадлежат члены этой семьи.
3. Современному человеку его национальность должна быть безразлична.
4. В жизни необходимо придерживаться норм и правил, выработанных в культуре своего народа.

5. Если в семье появляется человек другой национальности, то это, скорее всего, осложнит взаимопонимание.
6. Человеку необходимо ощущать себя частью какого-либо народа.
7. В жизни необходимо жить своим умом без опоры на нормы и правила поведения, принятые у того или иного народа.
8. Современному человеку не обязательно чувствовать себя частью какого-то народа.
9. Человек всегда должен помнить о своей национальности.
10. Народные обычаи и традиционный образ жизни устарели и не нужны современному человеку.
11. За национальностью человека всегда можно увидеть его народ.
12. Отдельный человек не может отвечать за дела своего народа.

В данной методике в качестве эмпирических оснований изучения выраженности мотива этнической аффилиации использовались три критерия, выделенные Г. Триандисом: 1) подчинение индивидуальных целей групповым; 2) выраженная идентификация со своей этнической группой; 3) восприятие себя как части группы, а группы как продолжение самого себя. Аллоцентризм-идеоцентризм рассматриваются Г. Триандисом как измерения социокультурной размерности «коллективизм-индивидуализм» на личностном уровне. В соответствии с вышеперечисленными критериями были отбраны пары ценностных суждений по принципу противопоставления ориентации на группу и ориентации на личность. Примеры индикаторов, отражающих высокую потребность в этнической принадлежности («этноаффилиативные тенденции»): «В жизни необходимо придерживаться норм и правил, выработанных в культуре своего народа», «Надо стремиться поддерживать обычаи, традиции и образ жизни своего народа». Примеры индикаторов, отражающих низкую потребность в этнической принадлежности («антиэтноаффилиативные тенденции»): «Современному человеку не обязательно чувствовать себя частью какого-нибудь народа», «В жизни необходимо жить своим умом без опоры на нормы и правила поведения, принятые у того или иного народа».

Из суммы баллов всех ценностных суждений, выражающих этническое слияние (1, 4, 5, 6, 9, 11) – «этноаффилиативные тенденции», вычитается сумма баллов в ценностных суждениях, выражающих этническое обособление (2, 3, 7, 8, 10, 12) – «антиэтноаффилиативные тенденции». Таким образом получаем показатель этнической аффилиации отдельного индивида, а затем находим среднее значение в группе.

Приложение 6
 Результаты контент-анализа сочинений студентов
 по окончании реализации методики на междисциплинарной основе в курсе
 ВМКК

№	Качественные единицы контент-анализа: отношения	Высказывания студентов	Кол-во единиц счёта, удельный вес
1	Любознательность и интерес к другим культурам	«Открытость, общительность, желание идти на контакт – главные черты испанской культуры»; «Это общение дало мне возможность узнать об Индии, индийском народе и его традициях»; «египетские блюда весьма экзотичны для нас, но баллады-легенды очень похожи на наши»; «особенно интересно было увидеть отличия наших культур, а в какой-то мере и сходства»; «информация, которую я получила об испанской культуре, оказалась очень интересной и познавательной». «Мы, в свою очередь, узнавали всё больше об их культуре»; «меня попросили сопровождать немца (его дед находился в плену в п. Кизнер), очень интересно было наблюдать за его поведением и эмоциями»; « Я наблюдала интересную картину: несколько молодых людей из Америки прогуливались по улицам Праги»; «мне было ужасно интересно пообщаться с представителем другой культуры, носителем другого языка»; «мне нравится общаться с человеком с другого конца планеты».	41 0,21
2	Позитивное отношение к представителям других национальностей в процессе межкультурного взаимодействия	«Всё было довольно мило»; «общение стало более легким»; «стали помогать друг другу»; «мне очень понравилось»; «Бразильцы – добрые, веселые и открытые люди»; «Они оставили у меня самые хорошие воспоминания»; «Итальянцы были дружелюбные, открытые, общительные»; «Испанка приехала к нам из Барселоны, за что её наши поисковики ласково, на русский манер, прозвали «Ирина Барселоновна».	37 0,19
3	Приспособляемость к новому культурному окружению (изучение иностранного языка и накопление опыта взаимодействия) и стремление к нахождению положительного результата	«Мне было очень стыдно, что от неожиданности я не смогла вспомнить ни одного английского слова»; «от волнения я забыла элементарные слова, потом собралась и поговорила с ними»; «Это общение послужило для меня практикой в английском языке. Я буду рада дальше общаться с Дирком»; «через некоторое время мне стало легче с ним общаться, т.к. мы стали подстраиваться друг под друга»; «поначалу мой английский был более формальный, но потом я нашла в Интернете некоторые неформальные фразы, благодаря чему удалось смягчить наше общение»; «Несмотря на большой интерес, было трудно подойти	34 0,17

		и начать личное общение»; «приходилось переформулировать выражения, чтобы они были восприняты правильно»; «В первое время мне было сложно понять Дэвида. Сейчас мы понимаем друг друга с полуслова»; «хотя иногда было трудно, в целом я понимала собеседника, и он меня вроде тоже».	
4	Патриотическое отношение к своей стране	«Итальянец остался в полном восторге от русской еды»; «Венгры сказали, что во всех удмуртских деревнях так хорошо встречают гостей: с песнями, гармоникой, танцами, национальными блюдами»; «Во время занятий испанец удивлялся тому, насколько богат русский язык и какой весёлый русский народ»; «Я была поражена, когда она сказала, что люди, живущие в Европе, думают, что вторую мировую войну выиграли американцы»; «Мне понравилось разговаривать с ней о Москве. Я тоже люблю Москву. Удостоверилась, что иностранцы могут любить Россию!»; «достойно представить свою страну»; «быть там лучше, чтобы все восхищались российским образованием»; «сделаю всё, чтобы представить свою нацию с лучшей стороны».	19 0,09
5	Общая открытость межкультурному обучению и общению с представителями других культур	«Венгры были очень любезными и много улыбались. Удмурты (мы и дети) тоже были дружелюбными»; «действительно, было бы здорово общаться и дальше»; «такое общение очень необходимо людям, которые хотя бы в какой-то степени интересуются не только культурой своей страны, но и культурой стран, совершенно отличной от их».	16 0,08
6	Толерантное отношение, уважение и взаимопонимание	«Принимать и уважать другую культуру»; «надо уважать ценности своего друга»; «Были шутки на русском и испанском, и мы прекрасно друг друга понимали»; «Не допущу межнациональных конфликтов»; «Неоправданная, даже неуместная неприязнь к другим расам – явление крайне прескорбное»; «Проходящие мимо люди не обращали внимания на египтян, только я подошел, поздоровался с ними и помог найти Сбербанк».	11 0,06
7	Отношение к себе как к представителю определённой этнической культуры (культурное самоопределение)	«Меня всегда волновал вопрос: чем отличаются культуры Башкортостана и Татарстана. Татарстан и Башкортостан, как два брата близнеца!»; «трудности в общении – это, скорее всего, другой менталитет: мы были на своей волне, а они – на своей»; «в общении ощущается разность менталитетов».	10 0,05
8	Ответственность	«постараюсь сделать так, чтоб всем было комфортно и не возникало непредвиденных ситуаций»; «я буду чувствовать ответственность».	7 0,04
9	Принятие ценности культурного разнообразия и отказ от стереотипов	«Можно оценить положительно возможность проникнуться культурой и традициями друг друга»; «Раньше у меня были определенные ложные стереотипы в отношении чеченцев, теперь, я знаю, что это народ с богатой культурой»; «посоветую: избавиться от стереотипов про «русских» и просто	6 0,03

		наслаждаться Россией».	
10	Ценностное отношение к обучению через взаимодействие	«Жаль, что сейчас у нас будет преподаватель русский, а не испанец как в том году»; «Мне понравилось общение с Робертом: надо больше практиковаться, чтобы не выглядеть как заторможенный собеседник»; «Думаю, подобного рода практика пошла мне на пользу. Я получил хороший опыт, узнал о новой культуре»; «Это хороший жизненный опыт. Надеюсь, что буду искать таких же хороших и добрых друзей из других стран».	3 0,02
11	Осторожность	«посоветую быть осторожней»; «буду осторожен при общении, чтобы избегать непонимания при общении»; «посоветую не ходить по тёмным улицам».	3 0,02
12	Вежливость	«я буду с ними вежлив»; «надо быть вежливым с иностранцами».	3 0,02
13	Гибкость (попытка понять другое мировоззрение) Способность вставать на другую точку зрения	«Наверное, трудно быть мужем русской женщины» (рассуждение о мужьях-иностранцах); «А может иностранцы были такими робкими, потому что чувствовали себя неуютно на родине жены»; «В общении итальянцы позволяют прикосновения к руке, спине, что для них привычно, а для меня было не очень комфортно, но, в общем, они очень вежливые, простые и общительные».	3 0,02

Приложение 7

Культурная картина Европы, составленная студентами института социальных коммуникаций УдГУ
(фрагмент задания 1-го (ориентировочного) этапа процесса формирования МККК)
Вариант 1



Список культурных ассоциаций

Cold weather [холодная погода];
fiords [фиорды], *fish* [рыба];
skiing [катание на лыжах], *Swedish family* [шведская семья];
Santa Claus [Санта Клаус];
bears [медведи], *winter* [зима];
slow [медленные];
bagpipes [волынка];
rain [дождь], *double-decker* [двухэтажный автобус], *tea* [чай];
drugs [наркотики], *cycling* [катание на велосипеде];
accuracy [аккуратность], *Hitler* [Гитлер], *war* [война], *beer* [пиво];
neighbours [соседи];
our brothers [наши братья];
borsch [борщ];
castles [замки];
perfume [духи], *so interesting language* [такой интересный язык],
fashion [мода];
watches [часы];
vampires [вампиры];
football [футбол], *corrida* [коррида], *sun* [солнце], *oranges* [апельсины];
pizza [пицца], *Rome* [Рим], *trendy clothes* [модная одежда];
monument of Alyosha [памятник Алёше];
Olympic games [олимпийские игры], *gods* [боги].

Вариант 2



Список культурных ассоциаций

A lot of volcanoes [много вулканов];
mountains [горы], *sea* [море];
Karlsson [Карлсон], *ABBA* [АББА];
sauna [сауна];
Motherland [родина];
men in kilts [мужчины в юбках шотландских горцев];
queen [королева], *talking about weather* [разговоры о погоде],
the Beatles [Битлз];
cheese [сыр], *tulips* [тюльпаны];
beer [пиво], *sausages* [сосиски], *quality* [качество];
pencils [карандаши];
Slavic brothers [братья-славяне];
potatoes [картофель];
champagne [шампанское], *delicious* [очень вкусный],
Chanel № 5 [Шанель № 5];
lard [сало];
Dracula [Дракула (вампир)];
football [футбол];
passion [страсть], *flamenco* [фламенко];
Pope [папа римский], *pasta* [макароны], *boots* [сапоги];
olives [оливки], *myths* [мифы].

Приложение 8

Образец ролевой игры «Встреча в аэропорту»

(Одно из первых упражнений, входящих в межкультурный тренинг)

Цель: Демонстрация коммуникационных различий в игровой форме, их связь с эмоциональным восприятием ситуации

Количество участников: 12-20 (желательно чётное)

Необходимые материалы: Парные карточки с заданиями для участников

Продолжительность: 5-10 минут.

Инструкция: В игре принимают участие 12 человек. Участникам раздаются листки с заданиями, причём никто не должен знать, какое задание получили остальные. Разговаривать не разрешается. Далее группа распределяется по аудитории и каждый должен выполнить своё задание. В конце игры вся группа должна оказаться разбитой на пары.

Советы ведущему: Это упражнение проводится динамично и служит для демонстрации норм приветствия, принятых в различных культурах. Участники могут выполнять его «вперемешку», или же, не договариваясь, встать в круг и по очереди демонстрировать каждое приветствие, находя таким образом свою пару. В любом случае преподаватель может по окончании упражнения опросить участников, что они испытывали при выполнении задания: возникало ли чувство неуверенности и напряжения при показе приветствия («Ответят ли мне таким же образом?»).

Роль путешественника

Общая часть: Представьте себе, что вы только что прилетели в незнакомую вам страну. В аэропорту вас должен встречать представитель вашей страны. В толпе встречающих вам предстоит найти этого человека. У вас нет никаких его примет, поэтому ориентироваться вам придётся, выполняя церемонию приветствия, принятую у вас дома: тот, кто поприветствует вас таким же образом, и есть ваш земляк. Разговаривать при этом не разрешается

Вариативная часть в зависимости от роли:

1) Вы – представитель французской культуры, ваше приветствие:

Двоекратный поцелуй, причём партнёры при этом не касаются друг друга, а как бы имитируют поцелуй «в воздух».

2) Вы – представитель культуры США. Ваше приветствие:

Коротко сказать «хэлло», стоя от партнёра на расстоянии примерно 50 см.

3) Вы – представитель культуры маури. Ваше приветствие:

Три раза потереться носом о нос партнёра.

4) Вы – представитель индийской культуры. Ваше приветствие:

Сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться.

5) Вы – представитель японской культуры. Ваше приветствие:
Держа руки по швам, сделать лёгкий поклон (наклон туловища под углом 45 градусов) в сторону партнёра, замереть на 2 секунды.

6) Вы – представитель немецкой культуры. Ваше приветствие:
Стоя на не слишком близком расстоянии от партнёра, коротко и крепко пожать ему руку.

Роль встречающего

Общая часть: Представьте себе, что вам необходимо встретить в аэропорту не знакомого вам человека, о котором вы знаете только, что он ваш земляк. Ваша задача – в толпе прилетевших найти этого человека, который должен ответить на ваше приветствие так, как это принято в вашей стране. Разговаривать при этом не разрешается!

Вариативная часть совпадает с ролью путешественника.

Приложение 9
Образец межкультурно-ориентированного текста

*An extract from “Uncommon Thoughts on Common Things”
by Robert Fullgam.*

“THE RUSSIANS ARE A ROTTEN LOT, immoral, aggressive, ruthless, coarse, and generally evil. They are responsible for most of the troubles in this world. They’re not like us.

That’s pretty much the summary of the daily news about the Russians. But sometimes something slips through the net of prejudice, some small bit of a sign that is so clean and true and real that it wedges open the rusting Iron Curtain long enough for us to see not an enemy but fellow travelers, joined to us by membership in the Fellowship of Joy-and-Pain.

See Nicolai Pestretsov. I don’t know much about him, I don’t know where he is now, but I’ll tell you what I know.

He was a sergeant major in the Russian army, thirty-six years old. He was stationed in Angola, a long way from home. His wife had come out to visit him.

On August 24, South African military units entered Angola in an offensive against the black nationalist guerrillas taking sanctuary there. At the village of N-Giva, they encountered a group of Russian soldiers. Four were killed and the rest of the Russians fled--except for Sergeant Major Pestretsov. He was captured, as we know because the South African military communiqué said: “Sgt. Major Nicolai Pestretsov refused to leave the body of his slain wife, who was killed in the assault on the village”.

It was as if the South Africans could not believe it, for the communiqué repeated the information. “He went to the body of his wife and would not leave it, although she was dead”.

How strange. Why didn’t he run and save his own hide? What made him go back? Is it possible that he loved her? Is it possible that he wanted to hold her in his arms one last time? Is it possible that he needed to cry and grieve? Is it possible that he felt the stupidity of war? Is it possible that he felt the injustice of fate? Is it possible that he thought of children, born or unborn? Is it possible that he didn’t care what became of him now?

It’s possible. We don’t know. Or at least we don’t know for certain. But we can guess. His actions answer.

And so he sits alone in a South African prison. Not a “Russian” or “Communist” or “soldier” or “enemy” or any of those categories. Just-a-man who cared for just-a-woman for just-a-time more than anything else.

Here’s to you, Nicolai Pestretsov, wherever you may go and be, for giving powerful meaning to the promises that are the same everywhere; for dignifying that covenant that is the same in any language—“for better or for worse, in good times and in bad, in sickness and in health, to love and honor and cherish unto death, so help me God”. You kept the faith; kept it bright-kept it shining. Bless you!

(Oh, the Russians are a rotten lot, immoral, aggressive, ruthless, coarse, and generally evil. They are responsible for most of the troubles of this world. They are not like us.)

Sure.

*Отрывок из книги «Необычные мысли об обычных вещах»
Роберт Фулгам*

РУССКИЕ ЛЮДИ ВСЕ ОТВРАТИТЕЛЬНЫ, они аморальны, агрессивны, жестоки, грубы и в основном злы. Они виновны в большинстве бед человечества. Они не похожи на нас.

Это примерная сводка ежедневных новостей о русских людях. Но иногда кое-что проскальзывает сквозь стену предубеждения, некая малозначительная черта, такая чистая,

правдивая и настоящая, что она приоткрывает ржавеющий железный занавес, и мы успеваем увидеть не врага, а спутника, который вместе с нами входит в Сообщество Радости и Горя.

Вот Николай Пестрецов. Я мало знаю о нём, я не знаю, где он сейчас, но я расскажу вам, что знаю.

В тридцать шесть лет он был старшим сержантом российской армии. Служил в Анголе, вдали от дома. Жена приехала навестить его.

24 августа южно-африканские части вторглись в Анголу, преследуя прятавшихся там чёрных партизан-националистов. В деревне Н-Джива они столкнулись с группой российских солдат. Четверо из них были убиты, а остальные бежали – все, кроме Николая Пестрецова. Он был взят в плен, о чём говорилось в официальном сообщении военных сил Южной Африки: «Старший сержант Николай Пестрецов отказался отойти от трупа жены, убитой во время атаки на деревню».

Южноафриканцы, казалось, не могли в это поверить, так как сообщение повторили ещё раз: «Он подошёл к телу жены и отказывался отойти, хотя она была мертва».

Как странно. Почему же он не убежал и не спрятался? Что же заставило его вернуться? Может, он любил её? Может, он хотел обнять её в последний раз? Может, ему необходимо было выплакаться? Может, он почувствовал бессмысленность войны? Может, он ощутил несправедливость судьбы? Может, он думал о детях, рождённых или нерождённых? Может, его не волновало, что с ним будет теперь?

Всё может быть. Мы не знаем. Или, по крайней мере, мы не уверены. Мы можем лишь догадываться. Его поведение говорит само за себя. И вот он сидит один в южноафриканской тюрьме. Он теперь не «русский», не «коммунист», не «военный» и не «противник» – он не подходит ни под одну из этих категорий. Он просто человек, которого в этот момент больше всего на свете волновала просто женщина.

За тебя, Николай Пестрецов, где бы ты ни был, за то, что ты придал истинный смысл обещаниям, одинаковым всюду; за то, что ты облагородил общепринятую клятву верности, одинаково звучащую на любом языке: «В счастье и в несчастье, в болезни и во здравии, любить, лелеять и чтить до самой смерти, да поможет мне Бог!» Ты остался верен ей; вера сияла в тебе. Да благословит тебя Господь!

Ну да! «Русские люди все отвратительны, они аморальны, агрессивны, жестоки, грубы и в основном злы. Они виновны в большинстве бед человечества. Они не похожи на нас».

Разумеется!

Из книги С. Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация»

Приложение 10
Пример занятия
2-го (подготовительного) этапа процесса формирования МККК по теме:
стереотипы, восприятие
Crossing cultural borders
(American and Russian cultures)

I

Try to answer the following commonly asked questions about Russian and Americans:

1. Why do most Russians not smile in public – for example, at strangers on the street?
2. Why do many Russians – especially adults – drink tea so often? Why is soup a very common, even daily, element of Russian cuisine?
3. Why are many Russians thin? For example, some visitors to Russia have noticed that young Russian women are quite thin compared to young women in their own country?
4. Why do Americans always smile?
5. Why do they drink so much water? They are always carrying bottles of water.
6. Why are many Americans fat?

II

A list of values that some visitors from other cultures have noticed to be common to many Russians:

Family and Friends (Family and friends come first – outsiders stay out)

Interdependence (I help you, you help me, we help each other)

Fondness of clear directions (There are rules for almost everything!)

Correct Answers (people like to know the correct answer, and to correct others!)

Singularity of Truth (no one disputes the truth)

Logic of the Heart (Personal feeling is valued more than cold facts. Emotion is positive – the more a person expresses his emotions, the better, more sincere and more open he is)

Intellectualism (Contemplating ideas at length, without feeling a need to act, enjoy a long, philosophical conversations and writing long, philosophical novels!)

Patience and Perseverance (There are some things in life we cannot change, so we must be patient and persevere)

III

Read each of the nine comments a non-Russian might make about Russians. For each of the comments give a good reason in writing, why you think this comment might be true for most Russians, some Russians or a few Russians. WARNING! These statements may be examples of stereotypes or misunderstanding others have about Russians.

1. Russians are dreamers and not doers.
2. Russians are not materialistic. They consider other people more important than what they can buy.
3. Russians value familiar faces and distrust those they don't know.
4. There's a right and a wrong way to do almost anything, and Russians will not hesitate to tell you when you are doing something wrong – or “nyekulturno”.
5. Russians don't think about the future – they don't plan for ahead. If they have money today, they spend money today.
6. Russians are certain that they are right, they know everything and they have all the answers.
7. Russians are fatalistic – they feel nothing they can do will make a difference.
8. Russians disapprove of people who are different or who break social conventions (like Tattoo).
9. Russians are “lazy” – if you don't tell them what to do and supervise them carefully they will do as little as possible or nothing at all.

Now, looking at one of the comments above, answer the following questions:

- How would you feel if this statement were made about you?
- What would be a polite response?

IV

A list of values that some visitors from other cultures have noticed to be common to many Americans:

Informality (being casual and down-to-earth)

Self-reliance (not looking to others to solve your problems)

Efficiency (getting things done quickly and on time)

Social equality (treating everyone the same)

Assertiveness (saying what's on your mind)

Optimism (believing that the best will always happen)

For each of the comments give a good reason in writing, why you think this comment might be true for Americans and why Americans may appear the way they do to people from other cultures.

1. Americans are always in such a hurry to get things done!
2. Americans insist on treating everyone the same.
3. Americans always have to say what they're thinking.
4. Americans always think things are going to be better. They are so optimistic.
5. Americans always want to change things.
6. Americans don't show very much respect for their elders.
7. Americans are so impatient!

Приложение 11
Обсуждение критических эпизодов для развития межкультурной
сензитивности
(интегративное задание из 3-го деятельностного этапа процесса
формирования МККК)

1 Using Critical Incidents to Teach Cross-cultural Sensitivity

1.1 Rational and Objectives

This is a plan for a lesson on cross-cultural communication for an integrated-skills ESL class. In this lesson the teacher will offer students to work in small groups on several stories of unsuccessful cross-cultural encounters, also known as 'critical incidents' (Cushner & Brislin, 1996). The main objective of the lesson is to raise students' cross-cultural sensitivity as well as to practice four traditional language skills and exercise their critical thinking.

1.2 Critical Incidents

A critical incident includes a story about a cross-cultural miscommunication with a subsequent set of questions. Having read the story, students will be asked to choose the best interpretation of the characters' actions based on their knowledge of the characters' cultures. As in real life situations there might be more than one explanation that can be considered appropriate or correct. Students should be invited to discuss their options in small groups and to mark their answers with such words as "the best choice", "satisfactory", "the worst choice" (Cushner & Brislin, 1996).

1.3 Materials

The two exemplary stories (see Appendix) that are used in this lesson are based upon the recurring cross-cultural situations brought up in ESL college-level classes by Japanese and Russian students at a university in Massachusetts.

1.4 Lesson Activities

1. Students are introduced to the notion of cross-cultural misunderstanding. It is best to illustrate this concept with examples from cultures that are familiar to students.
2. If necessary, the teacher can review vocabulary used to describe feelings of excitement, confusion, and annoyance. This can be done in two ways depending on the proficiency level of the students: the teacher can either present these vocabulary items or ask students to volunteer the expressions that they already know and then add new ones to the student-generated list.
3. Students are divided into two small groups and are provided with one story per group to read and discuss. They are also asked to rate the suggested interpretations of the story. As a way to reinforce new vocabulary, students might be required to underline new vocabulary items in the texts and to be ready to explain their meaning.
4. Students are asked to exchange stories and their ratings of the suggested interpretations. Either a teacher or a student from the cultures in question can serve as cultural informants to settle down possible arguments.

5. Students are asked to listen to other stories of cross-cultural miscommunication (www.youtube.com/watch?v=WcEfzHB08QE), compare them with the previous critical incidents and give possible interpretations.
6. As homework, students are asked to come up with their own critical incident(s) to share in class. In the integrated-skills classroom, students should be asked to turn in a written version of the story as well as to present it orally.

1.5 *Bibliography*

Stakhnevich, J. Using Critical Incidents to Teach Cross-cultural Sensitivity // The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 3, March 2002 <http://iteslj.org/>

1.6 *Appendix: Suggested Critical Incidents*

1.6.1 *A. Japanese and American Cultures: Eating in Class*

Junji Edo has just arrived from Japan to begin working on his degree at an American university. Before his arrival to the United States, Junji had read several books about America, its people and its culture. Despite his preparation, however, several confusing and frustrating incidents occurred during his first weeks in the United States.

On Mondays Junji was always very busy. He had classes all day and hardly had any time for lunch. One day he showed up at his history class a couple minutes before it started and told one of his classmates, Julianne, that he was really busy all morning and didn't have time for lunch. The bell rang and the teacher came into the class. Julianne opened her backpack and took out a small bag of potato chips and a can of soda and gave them to Junji. Junji was very surprised and embarrassed. He whispered thank you to his friend and refused the food. Junji was even more bewildered when Julianne took another bag of potato chips and started eating them in class. To Junji's amazement, the teacher did not make any comments on Julianne's behavior and proceeded with the class as usual.

1.7 *Questions*

1. What motivated Junji to act the way he did?
 - A. Junji did not like Julianne as a person and did not want to accept food from her.
 - B. Junji was not used to people sharing food with him.
 - C. Junji considered eating in class disrespectful towards the teacher.What attitudes or values appear to be important in Japanese society based on Junji's actions?
 - A. In Japan, people never share their food with others outside of their family.
 - B. In Japan, eating in the class is impolite and shows disrespect towards a teacher.
 - C. In Japan, women are not allowed to share food with men.Why do you think Julianne behaved the way she did?
 - A. Julianne felt obligated to share her food with Junji.
 - B. Julianne always eats in class.
 - C. Julianne realized that Junji was hungry and was willing to share her food with him.

What attitudes or values appear to be important in American society based on Julianne and the teacher's behavior?

- A. In the United States, having a snack during a class does not mean that students do not respect their teacher. Teachers expect active participation in the class and do not mind students' having small snacks if that makes them more comfortable and willing to engage in classroom work.
- B. In the United States, it is considered rude not to share food with the people around you.
- C. In the United States, teachers encourage students to share everything to make them feel more connected to each other and become a unified group of people.

What could have been done differently to avoid this cross-cultural misunderstanding?

1.7.1 B. Russian and American Culture: Cheating during a Quiz

Larisa Petrova, a student from Russia, won a scholarship to go to an American university. She was very excited about going to the United States and did a lot of reading about American culture. Before her arrival to the United States, Larisa had read several books about America, its people and its culture. Despite her preparation, however, several confusing and frustrating incidents occurred during her first weeks in the United States.

Larisa stayed up all night long writing a term paper for her psychology class. Next morning, during her Spanish class the teacher unexpectedly announced that they were going to have a pop quiz on the material they covered in the last two classes. Larisa was afraid that she was going to fail it as she neither did her homework nor reviewed the material from the previous class. Bill, Larisa's friend from the tennis club and also a classmate in Spanish, seemed to be unconcerned about the quiz. During the quiz, Larisa was asking Bill for the answers to the questions she was not sure of. However, Bill seemed to be annoyed by her questions and did not want to share his answers. Larisa's feelings were hurt. To make the matter worse, the teacher, having seen what Larisa was doing, asked her to hand in her incomplete test and to leave the class.

1.8 Questions

1. What motivated Larisa to act the way she did?
 - A. Larisa expected Bill to help her out during the quiz because she considered him her friend.
 - B. Larisa wanted Bill to help her with the quiz because she was selfish and wanted to get a good grade no matter what.
 - C. Larisa expected Bill to help her out during the test because she was a woman.

What attitudes or values appear to be important in Russian society based on Larisa's actions?

- A. In Russia, friends are supposed to stick together in their battle against authority. Teachers are considered to be such authority.
- B. In Russia, men are supposed to help women in all situations.
- C. In Russia, students always work on their tests and quizzes together as a team.

Why do you think Bill behaved the way he did?

- A. Bill did not want to help Larisa because he considered her as competition in his Spanish class.

- B. Bill did not like Larisa as a person and did not want to help her out during the quiz.
- C. Bill liked Larisa as a person but did not want to help her cheat on the quiz as he considered it morally wrong.

What attitudes or values appear to be important in American society based on Bill and the teacher's behavior?

- A. In the United States, it is considered unacceptable to ask for help.
- B. In the United States, students never help each other in class no matter how much they like each other.
- C. In the United States, cheating on tests is considered unacceptable and wrong. It may lead to academic dismissal. Students are supposed to get grades for what they know and not what they have copied from someone else's paper.

What could have been done differently to avoid this cross-cultural misunderstanding?

The Dialogue

Student A:- *Well, what do you think about this situation in the restaurant?*

Student B:- *It seems really funny. The Chinese looked worried and confused and the poor British man fell victim to his good manners.*

Student A:- *Yes, he suffered a lot. He was already full when he had to eat again. The situation was really frustrating to him. But what do you think motivated the Chinese men to act the way they did?*

Student B:- *I suppose they considered their duty to treat the guest with their best national dishes until he was satisfied.*

Student A:- *I believe you're right. So hospitality is an important value in Chinese society, isn't it?*

Student B:- *Yes, it is. And why do you think the British man behaved the way he did?*

Student A:- *Perhaps, he wanted to show respect towards his hosts and not to hurt their feelings. You know the British are considered really polite.*

Student B:- *True. What attitudes or values appear to be important in British society based on the man's behavior?*

Student A:- *I suppose it seems to be rude not to eat everything you are treated with and not to leave your plate empty. So such behavior should show respect to your hosts and their work and feelings.*

Student B:- *But actually it didn't. What do you think could have been done differently to avoid this cross-cultural misunderstanding?*

Student A:- *He could have said that the fish was delicious but he couldn't eat any more.*

Student B:- *I agree with you. And the Chinese could have explained their tradition to him. If we compare this story with the previous ones, it reminds me about the eating in class at American university. It was about food as well.*

Student A:- *Right. And about hospitality too. That girl, Julianne wanted to share her food with Jinji because of this value.*

Student B:- *The point is you should be really well-informed about eating habits of different country before you go there.*

Student A:- *Sure. It'll help you avoid confusing and embarrassing situations.*

Приложение 12

Критерии оценки студенческих работ по пяти компонентам письменной речи (Хохлова Н.Б., 2003)

1) Структура сочинения:

«отлично»

- структура работы полностью соответствует данному типу текста;
- расстановка абзацев полностью соответствует структуре данной работы;
- авторские мысли идеально логически последовательны.

«хорошо»

- структура работы практически полностью соответствует структуре данного типа текста;
- расстановка абзацев не полностью соответствует структуре данного вида работы;
- логика изложения и порядок авторских мыслей незначительно нарушены.

«удовлетворительно»

- структура работы практически не соответствует структуре данного типа текста;
- серьёзно нарушена расстановка абзацев;
- плохо понятен смысл авторских идей.

«неудовлетворительно»

- структура работы совершенно не соответствует структуре данного текста;
- расстановка абзацев отсутствует;
- смысл авторских мыслей непонятен.

2) Связность:

«отлично»

- разнообразие связующих элементов, передающих противопоставление, согласие и т.п.;
- лексические повторы представлены разнообразными лексическими единицами;
- правильная тематическая сочетаемость при использовании коллокаций;

«хорошо»

- связующие элементы не отличаются разнообразием, есть повторы;
- лексические повторы не отличаются разнообразием;
- мелкие неточности при использовании коллокаций.

«удовлетворительно»

- нечасто используются связующие элементы, имеются ошибки в их употреблении;
- некоторые лексические повторы представлены ранее употреблёнными словами;
- серьёзные ошибки в лексической сочетаемости при употреблении коллокаций.

«неудовлетворительно»

- не представлены связующие элементы;

- лексические повторы представлены ранее употреблёнными словами;
- не используются коллокации.

3) Грамматические обороты:

«отлично»

- практически полное отсутствие грамматических ошибок;
- использование разнообразных грамматических структур;
- отсутствие нарушений в порядке слов.

«хорошо»

- незначительное количество грамматических ошибок;
- повторы и мелкие ошибки в использовании грамматических структур;
- несущественные нарушения в порядке слов.

«удовлетворительно»

- большое количество грамматических ошибок;
- грамматические конструкции практически не используются;
- существенно нарушен порядок слов.

«неудовлетворительно»

- большое количество грамматических ошибок, влияющих на понимание текста;
- текст представлен в основном простыми предложениями;
- сильно нарушен порядок слов.

4) Синтаксические структуры:

«отлично»

- практически отсутствие ошибок в использовании разнообразных синтаксических структур.

«хорошо»

- синтаксические структуры не отличаются разнообразием, имеются несущественные ошибки на лексическую сочетаемость.

«удовлетворительно»

- синтаксические структуры употребляются мало, имеется большое количество ошибок.

«неудовлетворительно»

- не используются синтаксические структуры.

5) Содержательная наполненность:

«отлично»

- имеется большое количество разнообразных упоминаний о чертах характера, привычках и предпочтениях описываемой личности.

«хорошо»

- имеются неточности и противоречия в описании человеческих качеств и предпочтений выбранной личности.

«удовлетворительно»

- продемонстрирован бедный лексический запас на тему сочинения.

«неудовлетворительно»

- описание выбранной личности выглядит неубедительно, не используется тематическая лексика.

Критерии оценки студенческих работ по пяти компонентам устной речи (Хохлова Н.Б., 2003)

«Отлично»

- 1) *содержание* – обучающийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей;
- 2) *взаимодействие с партнёром* – демонстрирует умения речевого взаимодействия с собеседником: способен начать, поддержать и закончить разговор;
- 3) *лексико-грамматическая корректность* – лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче, ошибки практически отсутствуют;
- 4) *произношение* – речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, соблюдается правильная интонация;
- 5) *объём высказывания* – не менее 5-6 реплик с каждой стороны.

«Хорошо»

- 1) *содержание* – обучающийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей;
- 2) *взаимодействие с партнёром* – обучающийся в целом демонстрирует умения речевого взаимодействия с партнёром: способен начать, поддержать и закончить разговор;
- 3) *лексико-грамматическая корректность* – используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют коммуникативной задаче, могут допускаться некоторые лексико-грамматические ошибки, не препятствующие пониманию;
- 4) *произношение* – речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, в основном соблюдается правильная интонация;
- 5) *объём высказывания* – не менее 5-6 реплик с каждой стороны.

«Удовлетворительно»

- 1) *содержание* – обучающийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей;
- 2) *взаимодействие с партнёром* – обучающийся не стремится поддерживать беседу;
- 3) *лексико-грамматическая корректность* – используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче; встречаются нарушения в использовании лексики, допускаются отдельные грубые грамматические ошибки, не затрудняющие общение;
- 4) *произношение* – фонематические ошибки не затрудняют общение;
- 5) *объём высказывания* – менее 4 реплик с каждой стороны.

«Неудовлетворительно»

- 1) *содержание* – коммуникативная задача не выполнена;
- 2) *взаимодействие с партнёром* – обучающийся не умеет строить диалогическое общение, не может поддержать беседу;
- 3) *лексико-грамматическая корректность* – используется крайне ограниченный словарный запас, допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание;
- 4) *произношение* – большое количество фонематических ошибок;
- 5) *объём высказывания* – менее 3 реплик с каждой стороны.

Приложение 13

Пример сочинения студентки Марины П., оценивающей своё общение с иностранцем “My virtual partner”
(задание из 2-го (подготовительного) этапа процесса формирования МККК)

I would like to describe a few of my virtual partners because actually there are some people I have talked to on busuu.com. Unfortunately, I couldn't find anybody who studies Tourism at university. Anyway, there are some descriptions.

The first person is Jeremy. He is from France. He is 19 years old and studies in the Navy college. Jeremy likes travelling very much. He began to learn Russian language and he knows English perfectly. That is why sometimes it was a bit difficult to talk to him, because I didn't get what he said. As far as I understood, Jeremy is a very serious young man but with a good sense of humour. And he is a really sociable, smart and polite person. So, I like communicating with the French. I talked to Alex some months ago and he is French too. And conversation with the representatives of this nationality leaves for me only pleasant impressions.

The second person I would like to mention is Ben. He is from Taiwan. He is 22 years old. He lives in Chunghua, but studies at the university in Koahsueng. Ben will be a teacher of Chinese. Last summer he worked as a leader in the camp because he likes working with children. His native languages are Taiwanese and Chinese. And besides, he learns English and Spanish. He seems to be really well-bred, intelligent and responsible. In his free time Ben enjoys walking in the forest. His hobby is taking photos. Moreover, it's an amazing fact that he adores cooking.

To sum up, it is really interesting to communicate with people of different nationalities sometimes from the other corner of the globe. More than that, chatting with foreigners is exciting because all people are different and you don't know what you should expect from another one. Some persons want to make friends with you, others want to know something new about your country, some people suggest their help to you in learning language or ask you to help them to learn Russian, there are even those who look for a girlfriend. On the whole, communicating with my virtual partners helps me to broaden outlook, to check the national stereotypes and to practice my English language skills.

Приложение 14

Пример отчёта об общении с иностранцем на иностранном языке

REPORT on communication with a virtual partner

To: Ovsyannikova T. V., a teacher of English

FROM: T. R. second-year student of Tourism

Subject: Analysis of communication successes and failures

Introduction:

The purpose of this report is to study the conditions of virtual communication and evaluation of them for the sake of educational effect. This report is aimed to help our teacher of English in creating proper conditions of intercultural competence building.

Establishing contact:

It was not hard to make contact through the website www.interpals.net. There were a lot of photos of foreigners but I chose Khalid because of his nice white-toothed smile and dark coffee skin.

Specific Features of communication:

At first it was very hard to communicate with him because he spoke much better English than me. In his conversation he used youth slang and words whose meaning I could not understand. Nevertheless, after a while it became easier to communicate with him because we began to adapt to each other.

Virtual partner's disposition:

Khalid Mockney is a very sociable person. He is friendly and intelligent young man. At the moment he is getting his college degree in France and speaks three languages fluently. He likes travelling and is thinking of going to Russia for a holiday.

Positive features of communication:

Communication with Khalid has brought me the most positive emotions. I didn't communicate with the foreigner before and at first saw him as an alien. But now I know that you can understand people even from the other corner of the globe. I learnt some useful phrases from him and improved my English skills a bit.

Negative features of communication:

Sometimes we didn't understand each other. I felt really confused because of Khalid's better English skills and my poor knowledge of language.

Recommendations:

I would recommend the teacher of English to include tasks in communication with foreigners in English language course.

Conclusion: On the whole, communication with my virtual partner helps me to broaden outlook and to practice my English. I think I will keep in touch with Khalid and try to find new virtual friends.

Приложение 15

Примеры переписки студентов с иностранцами по электронной почте (3-ий (деятельностный) этап процесса формирования МККК)

От кого	Marta <ruda1200@gmail.com>
Кому	Б. Алина
Когда	23 ноября 2011 в 20:54
<p>Привет ;) Меня зовут Марта и я живу в Ловиче, маленьком городе в Польше. Мне семнадцать лет. Я заканчиваю школу в будущем году. В школе я люблю учиться английский и конечно русский языки ;). У меня две сестры, их зовут Паулина и Викторя. Я люблю играть на гитаре (иногда летом я и мои друзья собираемся у костра и поём) и увлекаюсь музыкой ;).</p> <p>It will be great if we use Russian in letters ;). But there is one problem – I don't know Russian very well.</p> <p>Я понимаю простое предложения, иногда мне нода проверить в словаре. Но я не знаю грамматику хорошо.</p> <p>Мне нужно учиться more (I'm sorry I haven't know comparison of adverbs yet ;D).</p> <p>But you will see – one day I will talk with you in perfect Russian ;).</p> <p>Can you tell me something about yourself? For example what is your hobby, what do you like doing?</p>	

От кого	Б. Алина
Кому	Marta
Когда	24 ноября 2011 в 15:52
<p>Hello, Marta!</p> <p>I am admired! You have written almost without errors! I think you are good in Russian. After all it is very difficult to write on a foreign language. At you only small errors in the terminations of nouns. For example, “я заканчиваю школу в будущем году”. It is necessary to write “будущЕм” and “ГОДу”. Instead of “more” it was necessary to write “больше”. But you the good fellow. I congratulate you!</p> <p>Well, I will tell you about myself. You know I live in Russia. I'm 19 and I study at university. I like music (rock) and also I like to make pictures. I am head of group of students who work as conductors in the summer. Soon I will take exams at the university. I hope that I will be successful.</p> <p>Tell me about yourself too, please ;).</p> <p>Good luck.</p> <p>Alina.</p>	

От кого	Marta
Кому	Б. Алина
Когда	1 декабря 2011 в 01:02
<p>Привет, Алина ;).</p> <p>Я снова долго не писала. Извини.</p> <p>But I will improve myself, I promise ;). I will have more time, because Christmas holiday started in my country ;). Сегодня я была в школе последний раз в этом году ;). Наконец мне не надо учиться и я могу выспаться ;).</p> <p>I don't know if it is an indiscreet question, but what is your religion ?</p> <p>Ох, моя любимая песня в каждый день другая :D. It changes very quickly, but if I like a song I can listen that song all the time, constantly. Now I love ‘<u>Wild world</u>’, it is song from British series called ‘Skins’ (I really like this serial, it tells about group of teenagers and their problems).</p>	

Сейчас 'Twilight' пользуется популярностью. Но я не смотрела этот фильм ;).	
Probably my e-mails look very funnily: one sentence in Russian, then in English and then in Russian again ;D. But there are things which I still can't say in Russian ;).	
От кого	Б. Алина
Кому	Marta
Когда	3 декабря 2011 в 16:56
<p>Hello, Marta!:) Does Christmas begin so early in your country? In Russia Christmas begins only on January, 7th. How many days last your vacation? I have 10 days of rest. :) I dream to sleep in a vacation as you. No, of course, it is not an immodest question. My religion is Orthodoxy. I am glad that you liked the song. Oh, I too love different songs. The song choice depends on my mood. The song "Wild world" was pleasant to me. Thanks :) No, it does not look strange. It looks nice.:))) How you are going to celebrate New Year? Whether there are in your families any traditions? Tell me please. Goodbye, Alina.</p>	

От кого	Marta
Кому	Б. Алина
Когда	4 декабря 2011 в 19:21
<p>Привет, Алина :). В Польше мы обходим Рождество 25 декабря. Мои каникулы длятся 12 дней ;). Ещё неделя отдыха. Новый Год я буду праздновать с моими друзьями. В Новый Год у нас нет специальных традиции. Но канун Нового года важный – это мой день рождения :D. А что ты делаешь в Новый Год? In which part of Russia do you live? I'm curious how many time zones divide us ;).</p>	

От кого	Б. Алина
Кому	Marta
Когда	5 декабря 2011 в 22:29
<p>Hello, Marta! :) I yet have not solved where I will celebrate New Year. Probably I will spend this time with friends. Probably I will go on a visit to my aunt. In my family there are no traditions too. But I would like that we had any traditions. Your birthday on December, 30th? It is so remarkable!! I live in the Udmurt Republic. Russia consists of 83 states. The Udmurt Republic – one of these states.</p>	

От кого	Marta
Кому	Б. Алина
Когда	6 декабря 2011 в 22:59
<p>Привет, Алина :). Мой день рождения 31 декабря, а когда Твой? Что Ты любишь делать в свободное время? Где в твоим городе любишь проводить время? Вчера я первый раз катала на коньках. Я не думала что это может быть такая хорошая игра ;).</p>	

Olka Pol

Re: Hello

12/14/2011 – 21:20

Italy for me is the Coliseum, the La Scala Theatre, the Tower of Pisa. In school we were taught of the Italian writer Dante Alighieri. Adriano Celentano – I think he is known by everyone in the world. I like national food of Italy which is pizza and spaghetti.

I also know that the Italians are very funny, emotional, communicative and very educated.)))))

I like doing sports. I like the biathlon (In Russia biathlon is a second sport after football). So I know the leaders of the Italian biathlon they are Christian de Lorenzi and Miquelle Ponzi. In Italy, football is very popular, am I right? Italian Premier League is the most prestigious championship! What sports are you interested in?

As for traveling.. Russians like to go to Turkey and Egypt, they visit these places every year. My dream is to see Alps, to go snowboarding and skiing.

In my spare time I play the guitar, sometimes I am engaged in fitness. I also like to watch movies about the culture. They are interesting and you can learn so many things out of them))) New Year is coming. This is the most important holiday in Russia. People are enjoying this season of the year, I really like it it's cold and there are lots of snow. We are waiting for DED MOROZ (like Santa but Russian) with gifts, there are many beautiful Christmas trees. Are you getting ready for Christmas? How do you celebrate it?)))

Do you study or work? Tell me about yourself :)

I'm interested in what you associate Russia with?

Felix03

Re: Hello

12/14/2011 – 22:44

Good evening Olga! :-). Today I'm very tired because I work so much today! How was your day? I read that you know a lot of interesting things about my country and our culture. Hell u shoot and you surely are in perfect shape for do Biathlon, Norway I know that have a great team! Serie A is the most known championship of football, I played football for 15 years now I stopped for my work, I was good one time I did a test for the youth Fiorentina football club a team of Serie A. Now to rest in shape jogging and swimming pool! My little passion are watches. (if u have to buy one u have to call me :P). I have 2 cats: Molly and Felix (Molly was abandoned and I took with me, I hate who abandon animals). One time I went to skiing in the alps with a trip school but at the beginning of the course I did fall all my group for my error ahaha what laugh! By the way they're very beautiful! I'm since I prefer hot and sun respect cold and snow but I love the last when I'm home in front of a great fire with my hot chocolate and someone to cuddle (I'm very romantic) :-)). I like watch film, what is your favourite? For travel Egypt should be interesting! Here people remain in Italy for holidays this year (there's economic crisis). Otherwise I'm lucky because I travel around almost all Europe (miss Russia ihih!) I love Christmas too with lights, trees, smiles of people and all are good! and many presents too! I will celebrate with my parents! In my family we're 4: mum, dad and my brother Maco (he's 24). About me I should write a lot of things because I think to be an interesting person (I have an open mind, for example I like chat with u and know ur person because even if u live in a different place is very nice know ur different culture and ur life) I think that I am kind, cute, clever, funny, smart, and for the other side a crazy party man I love go club with my friends! and for other things u'll discover! what about u? Describe u then, ur character? About Russia at my final exams of accounting I brought a thesis of a Battle of Stalingrad (because I think it was the one of most important events of history, really decisive for the World War 2!), I know u have different religion Orthodox Christianity; food and drink (Pilaf and Surniki or vodka and kvass); I know that Moscow and Saint-Peterburg are very very full of history and amazing; u have great people; I adore Russian woman because I think they are very beautiful, smart, female, clever, passionate and nice. I already know English, French, a bit of Spanish, Italian and very bit of Russian. I'm very curious, tell me something of you. :-)

Приложение 16

Различие показателей в ЭГ и КГ на начало эксперимента

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	VAR00021	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	1,00	49	53,37	2615,00
	2,00	56	52,68	2950,00
	Total	105		
VAR00002	1,00	49	61,35	3006,00
	2,00	56	45,70	2559,00
	Total	105		
VAR00003	1,00	49	53,37	2615,00
	2,00	56	52,68	2950,00
	Total	105		
VAR00004	1,00	49	56,80	2783,00
	2,00	56	49,68	2782,00
	Total	105		
VAR00005	1,00	49	52,43	2569,00
	2,00	56	53,50	2996,00
	Total	105		
VAR00006	1,00	49	47,96	2350,00
	2,00	56	57,41	3215,00
	Total	105		
VAR00007	1,00	49	47,24	2315,00
	2,00	56	58,04	3250,00
	Total	105		
VAR00008	1,00	49	48,67	2385,00
	2,00	56	56,79	3180,00
	Total	105		
VAR00009	1,00	49	51,06	2502,00
	2,00	56	54,70	3063,00
	Total	105		
VAR00010	1,00	49	57,39	2812,00
	2,00	56	49,16	2753,00
	Total	105		
VAR00011	1,00	49	51,86	2541,00
	2,00	56	54,00	3024,00
	Total	105		
VAR00012	1,00	49	57,65	2825,00
	2,00	56	48,93	2740,00
	Total	105		
VAR00013	1,00	49	49,45	2423,00
	2,00	56	56,11	3142,00
	Total	105		
VAR00014	1,00	49	58,65	2874,00
	2,00	56	48,05	2691,00
	Total	105		
VAR00015	1,00	49	52,57	2576,00
	2,00	56	53,38	2989,00
	Total	105		
VAR00016	1,00	49	56,53	2770,00
	2,00	56	49,91	2795,00
	Total	105		

Ranks

	VAR00021	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00017	1,00	49	55,45	2717,00
	2,00	56	50,86	2848,00
	Total	105		
VAR00018	1,00	49	60,47	2963,00
	2,00	56	46,46	2602,00
	Total	105		
VAR00019	1,00	49	47,08	2307,00
	2,00	56	58,18	3258,00
	Total	105		
VAR00020	1,00	49	41,45	2031,00
	2,00	56	63,11	3534,00
	Total	105		

Test Statistics^a

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
Mann-Whitney U	1354,000	963,000	1354,000	1186,000	1344,000	1125,000
Wilcoxon W	2950,000	2559,000	2950,000	2782,000	2569,000	2350,000
Z	-,116	-2,637	-,116	-1,196	-,182	-1,593
Asymp. Sig. (2-tailed)	,908	,008	,907	,232	,855	,111

Test Statistics^a

	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
Mann-Whitney U	1090,000	1160,000	1277,000	1157,000	1316,000	1144,000
Wilcoxon W	2315,000	2385,000	2502,000	2753,000	2541,000	2740,000
Z	-1,827	-1,371	-,615	-1,391	-1,519	-1,841
Asymp. Sig. (2-tailed)	,068	,170	,539	,164	,129	,066

Test Statistics^a

	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018
Mann-Whitney U	1198,000	1095,000	1351,000	1199,000	1252,000	1006,000
Wilcoxon W	2423,000	2691,000	2576,000	2795,000	2848,000	2602,000
Z	-1,305	-1,813	-,141	-1,149	-,806	-2,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,192	,070	,888	,250	,420	,016

Test Statistics^a

	VAR00019	VAR00020
Mann-Whitney U	1082,000	806,000
Wilcoxon W	2307,000	2031,000
Z	-1,888	-3,685
Asymp. Sig. (2-tailed)	,059	,000

a. Grouping Variable: VAR00021

T-Test

Group Statistics

VAR00021	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 2,00	56	28,7143	4,92014	,65748
1,00	49	28,3776	5,92183	,84598
VAR00002 2,00	56	27,8929	4,18082	,55869
1,00	49	30,0918	4,21761	,60252
VAR00003 2,00	56	31,2857	4,30524	,57531
1,00	49	31,5102	3,41640	,48806
VAR00004 2,00	56	87,8929	10,43191	1,39402
1,00	49	89,9796	11,18125	1,59732
VAR00005 2,00	56	3,1429	3,07144	,41044
1,00	49	2,7143	2,06155	,29451
VAR00006 2,00	56	10,7500	2,89984	,38751
1,00	49	9,6735	4,10989	,58713
VAR00007 2,00	56	16,6071	2,24563	,30009
1,00	49	15,5102	3,06949	,43850
VAR00008 2,00	56	5,7143	3,74513	,50046
1,00	49	4,6122	3,37772	,48253
VAR00009 2,00	56	4,4643	3,16207	,42255
1,00	49	4,1020	3,68694	,52671
VAR00010 2,00	56	5,4286	3,75057	,50120
1,00	49	6,1429	4,03629	,57661
VAR00011 2,00	56	3,0000	,00000	,00000
1,00	49	2,9388	,31677	,04525
VAR00012 2,00	56	2,2500	1,22474	,16366
1,00	49	2,6531	,77865	,11124
VAR00013 2,00	56	2,4286	,98824	,13206
1,00	49	2,2041	1,18988	,16998
VAR00014 2,00	56	,2143	1,93263	,25826
1,00	49	,7755	2,17242	,31035
VAR00015 2,00	56	1,4286	1,64987	,22047
1,00	49	1,2041	2,08146	,29735
VAR00016 2,00	56	1,4286	1,24838	,16682
1,00	49	1,6122	1,55210	,22173
VAR00017 2,00	56	1,2500	1,54037	,20584
1,00	49	1,3469	1,82061	,26009
VAR00018 2,00	56	-,3929	2,07740	,27760
1,00	49	,5918	2,21659	,31666
VAR00019 2,00	56	9,2500	1,99317	,26635
1,00	49	8,5714	2,03101	,29014
VAR00020 2,00	56	-4,3214	2,12438	,28388
1,00	49	-6,0204	2,59398	,37057

Динамика изменения показателей в ЭГ до и после подготовительного этапа (2а)

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00022 - VAR00001	Negative Ranks	28 ^a	27,00	756,00
	Positive Ranks	24 ^b	25,92	622,00
	Ties	4 ^c		
	Total	56		
VAR00023 - VAR00002	Negative Ranks	22 ^d	26,50	583,00
	Positive Ranks	32 ^e	28,19	902,00
	Ties	2 ^f		
	Total	56		
VAR00024 - VAR00003	Negative Ranks	32 ^g	25,19	806,00
	Positive Ranks	18 ^h	26,06	469,00
	Ties	6 ⁱ		
	Total	56		
VAR00025 - VAR00004	Negative Ranks	26 ^j	26,96	701,00
	Positive Ranks	28 ^k	28,00	784,00
	Ties	2 ^l		
	Total	56		
VAR00026 - VAR00005	Negative Ranks	20 ^m	25,60	512,00
	Positive Ranks	26 ⁿ	21,88	569,00
	Ties	10 ^o		
	Total	56		
VAR00027 - VAR00006	Negative Ranks	32 ^p	22,13	708,00
	Positive Ranks	14 ^q	26,64	373,00
	Ties	10 ^r		
	Total	56		
VAR00028 - VAR00007	Negative Ranks	16 ^s	18,00	288,00
	Positive Ranks	22 ^t	20,59	453,00
	Ties	18 ^u		
	Total	56		
VAR00029 - VAR00008	Negative Ranks	28 ^v	33,00	924,00
	Positive Ranks	26 ^w	21,58	561,00
	Ties	2 ^x		
	Total	56		
VAR00030 - VAR00009	Negative Ranks	28 ^y	22,64	634,00
	Positive Ranks	14 ^z	19,21	269,00
	Ties	14 ^{aa}		
	Total	56		
VAR00031 - VAR00010	Negative Ranks	28 ^{ab}	22,29	624,00
	Positive Ranks	22 ^{ac}	29,59	651,00
	Ties	6 ^{ad}		
	Total	56		
VAR00032 - VAR00011	Negative Ranks	0 ^{ae}	,00	,00
	Positive Ranks	0 ^{af}	,00	,00
	Ties	56 ^{ag}		
	Total	56		
VAR00033 - VAR00012	Negative Ranks	8 ^{ah}	8,50	68,00
	Positive Ranks	10 ^{ai}	10,30	103,00
	Ties	38 ^{aj}		
	Total	56		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00034 - VAR00013	Negative Ranks	16 ^{ka}	10,75	172,00
	Positive Ranks	4 ^{kb}	9,50	38,00
	Ties	36 ^{kc}		
	Total	56		
VAR00035 - VAR00014	Negative Ranks	20 ^{kd}	13,40	268,00
	Positive Ranks	8 ^{ke}	17,25	138,00
	Ties	28 ^{kf}		
	Total	56		
VAR00036 - VAR00015	Negative Ranks	16 ^{kg}	15,75	252,00
	Positive Ranks	10 ^{kh}	9,90	99,00
	Ties	30 ^{ki}		
	Total	56		
VAR00037 - VAR00016	Negative Ranks	14 ^{kl}	10,50	147,00
	Positive Ranks	12 ^{km}	17,00	204,00
	Ties	30 ^{kn}		
	Total	56		
VAR00038 - VAR00017	Negative Ranks	28 ^{ko}	19,50	546,00
	Positive Ranks	12 ^{kp}	22,83	274,00
	Ties	16 ^{kq}		
	Total	56		
VAR00039 - VAR00018	Negative Ranks	26 ^{kr}	19,19	499,00
	Positive Ranks	10 ^{ks}	16,70	167,00
	Ties	20 ^{kt}		
	Total	56		
VAR00040 - VAR00019	Negative Ranks	26 ^{ku}	20,81	541,00
	Positive Ranks	22 ^{kv}	28,86	635,00
	Ties	8 ^{kw}		
	Total	56		
VAR00041 - VAR00020	Negative Ranks	20 ^{ka}	23,40	468,00
	Positive Ranks	24 ^{kb}	21,75	522,00
	Ties	12 ^{kc}		
	Total	56		

- a. VAR00022 < VAR00001
- b. VAR00022 > VAR00001
- c. VAR00022 = VAR00001
- d. VAR00023 < VAR00002
- e. VAR00023 > VAR00002
- f. VAR00023 = VAR00002
- g. VAR00024 < VAR00003
- h. VAR00024 > VAR00003
- i. VAR00024 = VAR00003
- j. VAR00025 < VAR00004
- k. VAR00025 > VAR00004
- l. VAR00025 = VAR00004
- m. VAR00026 < VAR00005
- n. VAR00026 > VAR00005
- o. VAR00026 = VAR00005
- p. VAR00027 < VAR00006
- q. VAR00027 > VAR00006
- r. VAR00027 = VAR00006
- s. VAR00028 < VAR00007

Ranks

- t. VAR00028 > VAR00007
- u. VAR00028 = VAR00007
- v. VAR00029 < VAR00008
- w. VAR00029 > VAR00008
- x. VAR00029 = VAR00008
- y. VAR00030 < VAR00009
- z. VAR00030 > VAR00009
- aa. VAR00030 = VAR00009
- bb. VAR00031 < VAR00010
- cc. VAR00031 > VAR00010
- dd. VAR00031 = VAR00010
- ee. VAR00032 < VAR00011
- ff. VAR00032 > VAR00011
- gg. VAR00032 = VAR00011
- hh. VAR00033 < VAR00012
- ii. VAR00033 > VAR00012
- jj. VAR00033 = VAR00012
- kk. VAR00034 < VAR00013
- ll. VAR00034 > VAR00013
- mm. VAR00034 = VAR00013
- nn. VAR00035 < VAR00014
- oo. VAR00035 > VAR00014
- pp. VAR00035 = VAR00014
- qq. VAR00036 < VAR00015
- rr. VAR00036 > VAR00015
- ss. VAR00036 = VAR00015
- tt. VAR00037 < VAR00016
- uu. VAR00037 > VAR00016
- vv. VAR00037 = VAR00016
- ww. VAR00038 < VAR00017
- xx. VAR00038 > VAR00017
- yy. VAR00038 = VAR00017
- zz. VAR00039 < VAR00018
- aaa. VAR00039 > VAR00018
- bbb. VAR00039 = VAR00018
- ccc. VAR00040 < VAR00019
- ddd. VAR00040 > VAR00019
- eee. VAR00040 = VAR00019
- fff. VAR00041 < VAR00020
- ggg. VAR00041 > VAR00020
- hhh. VAR00041 = VAR00020

Test Statistics^d

	VAR00022 - VAR00001	VAR00023 - VAR00002	VAR00024 - VAR00003	VAR00025 - VAR00004	VAR00026 - VAR00005
Z	-.612 ^a	-1.376 ^b	-1.632 ^a	-.358 ^b	-.314 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.540	.169	.103	.721	.753

Test Statistics^d

	VAR00027 - VAR00006	VAR00028 - VAR00007	VAR00029 - VAR00008	VAR00030 - VAR00009	VAR00031 - VAR00010
Z	-1.839 ^a	-1.211 ^b	-1.570 ^a	-2.293 ^a	-.131 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.066	.226	.116	.022	.896

Test Statistics^d

	VAR00032 - VAR00011	VAR00033 - VAR00012	VAR00034 - VAR00013	VAR00035 - VAR00014	VAR00036 - VAR00015
Z	.000 ^c	-.832 ^b	-2.548 ^a	-1.502 ^a	-1.969 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000	.405	.011	.133	.049

Test Statistics^d

	VAR00037 - VAR00016	VAR00038 - VAR00017	VAR00039 - VAR00018	VAR00040 - VAR00019	VAR00041 - VAR00020
Z	-.767 ^b	-1.872 ^a	-2.639 ^a	-.489 ^b	-.319 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.443	.061	.008	.625	.750

- a. Based on positive ranks.
- b. Based on negative ranks.
- c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.
- d. Wilcoxon Signed Ranks Test

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	56	17,00	40,00	28,7143	4,92014
VAR00002	56	18,00	39,00	27,8929	4,18082
VAR00003	56	20,00	39,00	31,2857	4,30524
VAR00004	56	56,00	105,00	87,8929	10,43191
VAR00005	56	,00	15,00	3,1429	3,07144
VAR00006	56	6,00	17,00	10,7500	2,89984
VAR00007	56	11,00	20,00	16,6071	2,24563
VAR00008	56	,00	16,00	5,7143	3,74513
VAR00009	56	,00	14,00	4,4643	3,16207
VAR00010	56	,00	15,00	5,4286	3,75067
VAR00011	56	3,00	3,00	3,0000	,00000
VAR00012	56	-2,00	3,00	2,2500	1,22474
VAR00013	56	,00	3,00	2,4286	,98824
VAR00014	56	-3,00	3,00	,2143	1,93263
VAR00015	56	-3,00	3,00	1,4286	1,64987
VAR00016	56	-2,00	3,00	1,4286	1,24838
VAR00017	56	-3,00	3,00	1,2500	1,54037
VAR00018	56	-3,00	3,00	-,3929	2,07740
VAR00019	56	3,00	12,00	9,2500	1,99317
VAR00020	56	-10,00	-1,00	-4,3214	2,12438
VAR00021	56	2,00	2,00	2,0000	,00000
VAR00022	56	21,00	38,00	28,1786	4,14337
VAR00023	56	18,00	40,00	29,1071	4,90150
VAR00024	56	17,00	40,00	30,0000	5,22233
VAR00025	56	62,00	114,00	87,2857	10,43720
VAR00026	56	,00	10,00	3,0357	3,04490
VAR00027	56	3,00	16,00	10,1071	3,26234
VAR00028	56	10,00	24,00	17,1071	2,83279
VAR00029	56	,00	11,00	4,7143	3,34509
VAR00030	56	,00	14,00	3,4286	3,45810
VAR00031	56	,00	14,00	5,2500	3,91384
VAR00032	56	3,00	3,00	3,0000	,00000
VAR00033	56	-1,00	3,00	2,3214	1,01098
VAR00034	56	-3,00	3,00	1,9286	1,37321
VAR00035	56	-3,00	3,00	-,0714	1,84743
VAR00036	56	-3,00	3,00	1,0000	1,98173
VAR00037	56	-1,00	3,00	1,5000	1,22103
VAR00038	56	-3,00	3,00	,9286	1,31919
VAR00039	56	-3,00	2,00	-1,1786	1,83012
VAR00040	56	7,00	11,00	9,4286	1,12585
VAR00041	56	-8,00	-1,00	-4,0714	1,68261
VAR00042	56	3,00	3,00	3,0000	,00000
Valid N (listwise)	56				

Изменение показателей в ЭГ после подготовительного этапа и по окончании эксперимента

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00022 - VAR00001	Negative Ranks	12 ^a	17,00	204,00
	Positive Ranks	18 ^b	14,50	261,00
	Ties	26 ^c		
	Total	56		
VAR00023 - VAR00002	Negative Ranks	20 ^d	20,40	408,00
	Positive Ranks	12 ^e	10,00	120,00
	Ties	24 ^f		
	Total	56		
VAR00024 - VAR00003	Negative Ranks	16 ^g	18,88	302,00
	Positive Ranks	18 ^h	16,28	293,00
	Ties	22 ⁱ		
	Total	56		
VAR00025 - VAR00004	Negative Ranks	18 ^j	19,94	359,00
	Positive Ranks	16 ^k	14,75	236,00
	Ties	22 ^l		
	Total	56		
VAR00026 - VAR00005	Negative Ranks	10 ^m	17,10	171,00
	Positive Ranks	20 ⁿ	14,70	294,00
	Ties	26 ^o		
	Total	56		
VAR00027 - VAR00006	Negative Ranks	12 ^p	11,17	134,00
	Positive Ranks	16 ^q	17,00	272,00
	Ties	28 ^r		
	Total	56		
VAR00028 - VAR00007	Negative Ranks	22 ^s	14,41	317,00
	Positive Ranks	6 ^t	14,83	89,00
	Ties	28 ^u		
	Total	56		
VAR00029 - VAR00008	Negative Ranks	14 ^v	11,07	155,00
	Positive Ranks	14 ^w	17,93	251,00
	Ties	28 ^x		
	Total	56		
VAR00030 - VAR00009	Negative Ranks	14 ^y	12,79	179,00
	Positive Ranks	14 ^z	16,21	227,00
	Ties	28 ^{aa}		
	Total	56		
VAR00031 - VAR00010	Negative Ranks	16 ^{ab}	12,50	200,00
	Positive Ranks	8 ^{ac}	12,50	100,00
	Ties	32 ^{ad}		
	Total	56		
VAR00032 - VAR00011	Negative Ranks	2 ^{ae}	1,50	3,00
	Positive Ranks	0 ^{af}	,00	,00
	Ties	50 ^{ag}		
	Total	52		
VAR00033 - VAR00012	Negative Ranks	0 ^{ah}	,00	,00
	Positive Ranks	10 ^{ai}	5,50	55,00
	Ties	46 ^{aj}		
	Total	56		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00034 - VAR00013	Negative Ranks	2 ^{ak}	13,50	27,00
	Positive Ranks	16 ^{al}	9,00	144,00
	Ties	38 ^{am}		
	Total	56		
VAR00035 - VAR00014	Negative Ranks	2 ^{an}	16,50	33,00
	Positive Ranks	22 ^{ao}	12,14	267,00
	Ties	32 ^{ap}		
	Total	56		
VAR00036 - VAR00015	Negative Ranks	4 ^{aq}	12,50	50,00
	Positive Ranks	22 ^{ar}	13,68	301,00
	Ties	30 ^{as}		
	Total	56		
VAR00037 - VAR00016	Negative Ranks	4 ^{at}	16,50	66,00
	Positive Ranks	20 ^{au}	11,70	234,00
	Ties	32 ^{av}		
	Total	56		
VAR00038 - VAR00017	Negative Ranks	6 ^{aw}	12,17	73,00
	Positive Ranks	22 ^{ax}	15,14	333,00
	Ties	28 ^{ay}		
	Total	56		
VAR00039 - VAR00018	Negative Ranks	6 ^{az}	9,50	57,00
	Positive Ranks	10 ^{ba}	7,90	79,00
	Ties	40 ^{bb}		
	Total	56		
VAR00040 - VAR00019	Negative Ranks	26 ^{bc}	14,42	375,00
	Positive Ranks	4 ^{bd}	22,50	90,00
	Ties	26 ^{be}		
	Total	56		
VAR00041 - VAR00020	Negative Ranks	26 ^{bf}	14,35	373,00
	Positive Ranks	4 ^{bg}	23,00	92,00
	Ties	26 ^{bh}		
	Total	56		

- a. VAR00022 < VAR00001
- b. VAR00022 > VAR00001
- c. VAR00022 = VAR00001
- d. VAR00023 < VAR00002
- e. VAR00023 > VAR00002
- f. VAR00023 = VAR00002
- g. VAR00024 < VAR00003
- h. VAR00024 > VAR00003
- i. VAR00024 = VAR00003
- j. VAR00025 < VAR00004
- k. VAR00025 > VAR00004
- l. VAR00025 = VAR00004
- m. VAR00026 < VAR00005
- n. VAR00026 > VAR00005
- o. VAR00026 = VAR00005
- p. VAR00027 < VAR00006
- q. VAR00027 > VAR00006
- r. VAR00027 = VAR00006
- s. VAR00028 < VAR00007

Ranks

- t. VAR00028 > VAR00007
- u. VAR00028 = VAR00007
- v. VAR00029 < VAR00008
- w. VAR00029 > VAR00008
- x. VAR00029 = VAR00008
- y. VAR00030 < VAR00009
- z. VAR00030 > VAR00009
- aa. VAR00030 = VAR00009
- bb. VAR00031 < VAR00010
- cc. VAR00031 > VAR00010
- dd. VAR00031 = VAR00010
- ee. VAR00032 < VAR00011
- ff. VAR00032 > VAR00011
- gg. VAR00032 = VAR00011
- hh. VAR00033 < VAR00012
- ii. VAR00033 > VAR00012
- jj. VAR00033 = VAR00012
- kk. VAR00034 < VAR00013
- ll. VAR00034 > VAR00013
- mm. VAR00034 = VAR00013
- nn. VAR00035 < VAR00014
- oo. VAR00035 > VAR00014
- pp. VAR00035 = VAR00014
- qq. VAR00036 < VAR00015
- rr. VAR00036 > VAR00015
- ss. VAR00036 = VAR00015
- tt. VAR00037 < VAR00016
- uu. VAR00037 > VAR00016
- vv. VAR00037 = VAR00016
- ww. VAR00038 < VAR00017
- xx. VAR00038 > VAR00017
- yy. VAR00038 = VAR00017
- zz. VAR00039 < VAR00018
- aaa. VAR00039 > VAR00018
- bbb. VAR00039 = VAR00018
- ccc. VAR00040 < VAR00019
- ddd. VAR00040 > VAR00019
- eee. VAR00040 = VAR00019
- fff. VAR00041 < VAR00020
- ggg. VAR00041 > VAR00020
- hhh. VAR00041 = VAR00020

Test Statistics^c

	VAR00022 - VAR00001	VAR00023 - VAR00002	VAR00024 - VAR00003	VAR00025 - VAR00004	VAR00026 - VAR00005
Z	-.587 ^a	-2.700 ^b	-.078 ^b	-1.053 ^b	-1.275 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.557	.007	.938	.292	.202

Test Statistics^c

	VAR00027 - VAR00006	VAR00028 - VAR00007	VAR00029 - VAR00008	VAR00030 - VAR00009	VAR00031 - VAR00010
Z	-1.596 ^a	-2.618 ^b	-1.098 ^a	-.550 ^a	-1.432 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.111	.009	.272	.582	.152

Test Statistics^c

	VAR00032 - VAR00011	VAR00033 - VAR00012	VAR00034 - VAR00013	VAR00035 - VAR00014	VAR00036 - VAR00015
Z	-1.414 ^b	-2.972 ^a	-2.611 ^a	-3.375 ^a	-3.253 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.157	.003	.009	.001	.001

Test Statistics^c

	VAR00037 - VAR00016	VAR00038 - VAR00017	VAR00039 - VAR00018	VAR00040 - VAR00019	VAR00041 - VAR00020
Z	-2.583 ^a	-3.022 ^a	-.573 ^a	-2.967 ^b	-2.906 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010	.003	.566	.003	.004

- a. Based on negative ranks.
- b. Based on positive ranks.
- c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	56	21,00	38,00	28,1786	4,14337
VAR00002	56	18,00	40,00	29,1071	4,90150
VAR00003	56	17,00	40,00	30,0000	5,22233
VAR00004	56	62,00	114,00	87,2857	10,43720
VAR00005	56	,00	10,00	3,0357	3,04490
VAR00006	56	3,00	16,00	10,1071	3,26234
VAR00007	56	10,00	24,00	17,1071	2,83279
VAR00008	56	,00	11,00	4,7143	3,34509
VAR00009	56	,00	14,00	3,4286	3,45810
VAR00010	56	,00	14,00	5,2500	3,91384
VAR00011	56	3,00	3,00	3,0000	,00000
VAR00012	56	-1,00	3,00	2,3214	1,01098
VAR00013	56	-3,00	3,00	1,9286	1,37321
VAR00014	56	-3,00	3,00	-,0714	1,84743
VAR00015	56	-3,00	3,00	1,0000	1,98173
VAR00016	56	-1,00	3,00	1,5000	1,22103
VAR00017	56	-3,00	3,00	,9286	1,31919
VAR00018	56	-3,00	2,00	-1,1786	1,83012
VAR00019	56	7,00	11,00	9,4286	1,12585
VAR00020	56	-8,00	-1,00	-4,0714	1,68261
VAR00021	56	3,00	3,00	3,0000	,00000
VAR00022	56	21,00	38,00	28,3929	4,19818
VAR00023	56	14,00	40,00	27,6786	4,72559
VAR00024	56	21,00	40,00	30,0000	3,99090
VAR00025	56	66,00	114,00	86,0714	9,87164
VAR00026	56	,00	10,00	3,3929	2,93368
VAR00027	56	5,00	16,00	10,7857	3,05533
VAR00028	56	7,00	24,00	16,3214	3,40111
VAR00029	56	,00	11,00	5,3929	3,39346
VAR00030	56	,00	10,00	3,5357	3,42697
VAR00031	56	,00	13,00	4,6786	3,40111
VAR00032	52	2,00	3,00	2,9615	,19418
VAR00033	56	1,00	3,00	2,6071	,67900
VAR00034	56	,00	3,00	2,3929	,86715
VAR00035	56	-3,00	3,00	,7143	1,63723
VAR00036	56	-3,00	3,00	1,6786	1,59667
VAR00037	56	-1,00	3,00	1,7857	1,02184
VAR00038	56	-3,00	3,00	1,5000	1,36182
VAR00039	56	-3,00	2,00	-1,0357	1,93498
VAR00040	56	,00	12,00	8,2500	2,91236
VAR00041	56	-10,00	,00	-5,2143	2,95859
VAR00042	56	4,00	4,00	4,0000	,00000
Valid N (listwise)	52				

Различия показателей в ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	VAR00021	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	4,00	56	52,30	2929,00
	5,00	49	53,80	2636,00
	Total	105		
VAR00002	4,00	56	50,38	2821,00
	5,00	49	56,00	2744,00
	Total	105		
VAR00003	4,00	56	49,77	2787,00
	5,00	49	56,69	2778,00
	Total	105		
VAR00004	4,00	56	49,07	2748,00
	5,00	49	57,49	2817,00
	Total	105		
VAR00005	4,00	56	52,43	2936,00
	5,00	49	53,65	2629,00
	Total	105		
VAR00006	4,00	56	53,95	3021,00
	5,00	49	51,92	2544,00
	Total	105		
VAR00007	4,00	56	59,16	3313,00
	5,00	49	45,96	2252,00
	Total	105		
VAR00008	4,00	56	53,07	2972,00
	5,00	49	52,92	2593,00
	Total	105		
VAR00009	4,00	56	47,23	2645,00
	5,00	49	59,59	2920,00
	Total	105		
VAR00010	4,00	56	45,41	2543,00
	5,00	49	61,67	3022,00
	Total	105		
VAR00011	4,00	52	50,56	2629,00
	5,00	49	51,47	2522,00
	Total	101		
VAR00012	4,00	56	50,84	2847,00
	5,00	49	55,47	2718,00
	Total	105		
VAR00013	4,00	56	52,20	2923,00
	5,00	49	53,92	2642,00
	Total	105		
VAR00014	4,00	56	47,79	2676,00
	5,00	49	58,96	2889,00
	Total	105		
VAR00015	4,00	56	51,41	2879,00
	5,00	49	54,82	2686,00
	Total	105		
VAR00016	4,00	56	50,45	2825,00
	5,00	49	55,92	2740,00
	Total	105		

Ranks

	VAR00021	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00017	4,00	56	50,95	2853,00
	5,00	49	55,35	2712,00
	Total	105		
VAR00018	4,00	56	44,00	2464,00
	5,00	49	63,29	3101,00
	Total	105		
VAR00019	4,00	56	54,41	3047,00
	5,00	49	51,39	2518,00
	Total	105		
VAR00020	4,00	56	60,09	3365,00
	5,00	49	44,90	2200,00
	Total	105		

Test Statistics^a

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
Mann-Whitney U	1333,000	1225,000	1191,000	1152,000	1340,000	1319,000
Wilcoxon W	2929,000	2821,000	2787,000	2748,000	2936,000	2544,000
Z	-,251	-,948	-,168	-,1415	-,208	-,342
Asymp. Sig. (2-tailed)	,802	,343	,243	,157	,835	,732

Test Statistics^a

	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
Mann-Whitney U	1027,000	1368,000	1049,000	947,000	1251,000	1251,000
Wilcoxon W	2252,000	2593,000	2645,000	2543,000	2629,000	2847,000
Z	-,2230	-,026	-,2088	-,2741	-,531	-,1043
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,979	,037	,006	,595	,297

Test Statistics^a

	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018
Mann-Whitney U	1327,000	1080,000	1283,000	1229,000	1251,000	868,000
Wilcoxon W	2923,000	2676,000	2879,000	2825,000	2853,000	2464,000
Z	-,338	-,1926	-,609	-,964	-,763	-,3309
Asymp. Sig. (2-tailed)	,736	,054	,542	,335	,445	,001

Test Statistics^a

	VAR00019	VAR00020
Mann-Whitney U	1293,000	975,000
Wilcoxon W	2518,000	2200,000
Z	-,513	-,2568
Asymp. Sig. (2-tailed)	,608	,010

a. Grouping Variable: VAR00021

T-Test

Group Statistics

VAR00021		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	4,00	56	28,3929	4,19818	,56100
	5,00	49	28,1429	5,43522	,77646
VAR00002	4,00	56	27,6786	4,72559	,63148
	5,00	49	28,5714	3,88373	,55482
VAR00003	4,00	56	30,0000	3,99090	,53331
	5,00	49	30,6327	3,17342	,45335
VAR00004	4,00	56	86,0714	9,87164	1,31915
	5,00	49	87,3469	9,42636	1,34662
VAR00005	4,00	56	3,3929	2,93368	,39203
	5,00	49	3,5102	2,87317	,41045
VAR00006	4,00	56	10,7857	3,05533	,40829
	5,00	49	10,5102	3,39805	,48544
VAR00007	4,00	56	16,3214	3,40111	,45449
	5,00	49	14,9388	2,99589	,42798
VAR00008	4,00	56	5,3929	3,39346	,45347
	5,00	49	5,4898	3,22828	,46118
VAR00009	4,00	56	3,5357	3,42697	,45795
	5,00	49	4,8367	3,51394	,50199
VAR00010	4,00	56	4,6786	3,40111	,45449
	5,00	49	6,6735	3,77154	,53879
VAR00011	4,00	52	2,9615	,19418	,02693
	5,00	49	2,9796	,14286	,02041
VAR00012	4,00	56	2,6071	,67900	,09073
	5,00	49	2,6735	,77427	,11061
VAR00013	4,00	56	2,3929	,86715	,11588
	5,00	49	2,3265	1,19701	,17100
VAR00014	4,00	56	,7143	1,63723	,21878
	5,00	49	1,1633	1,97217	,28174
VAR00015	4,00	56	1,6786	1,59667	,21336
	5,00	49	1,7755	1,66164	,23738
VAR00016	4,00	56	1,7857	1,02184	,13655
	5,00	49	1,8163	1,52307	,21758
VAR00017	4,00	56	1,5000	1,36182	,18198
	5,00	49	1,4082	1,97820	,28260
VAR00018	4,00	56	-1,0357	1,93498	,25857
	5,00	49	,5102	2,26497	,32357
VAR00019	4,00	56	8,2500	2,91236	,38918
	5,00	49	8,1633	2,65634	,37948
VAR00020	4,00	56	-5,2143	2,95859	,39536
	5,00	49	-6,7959	2,97895	,42556

Динамика изменения показателей в КГ на начало и конец эксперимента

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00022 - VAR00001	Negative Ranks	12 ^a	15,00	180,00
	Positive Ranks	13 ^b	11,15	145,00
	Ties	24 ^c		
	Total	49		
VAR00023 - VAR00002	Negative Ranks	19 ^d	14,95	284,00
	Positive Ranks	8 ^e	11,75	94,00
	Ties	22 ^f		
	Total	49		
VAR00024 - VAR00003	Negative Ranks	17 ^g	13,53	230,00
	Positive Ranks	8 ^h	11,88	95,00
	Ties	24 ⁱ		
	Total	49		
VAR00025 - VAR00004	Negative Ranks	21 ^j	14,14	297,00
	Positive Ranks	7 ^k	15,57	109,00
	Ties	21 ^l		
	Total	49		
VAR00026 - VAR00005	Negative Ranks	10 ^m	11,35	113,50
	Positive Ranks	16 ⁿ	14,84	237,50
	Ties	23 ^o		
	Total	49		
VAR00027 - VAR00006	Negative Ranks	10 ^p	13,45	134,50
	Positive Ranks	17 ^q	14,32	243,50
	Ties	22 ^r		
	Total	49		
VAR00028 - VAR00007	Negative Ranks	15 ^s	12,47	187,00
	Positive Ranks	9 ^t	12,56	113,00
	Ties	25 ^u		
	Total	49		
VAR00029 - VAR00008	Negative Ranks	7 ^v	13,00	91,00
	Positive Ranks	18 ^w	13,00	234,00
	Ties	24 ^x		
	Total	49		
VAR00030 - VAR00009	Negative Ranks	11 ^y	10,18	112,00
	Positive Ranks	15 ^z	15,93	239,00
	Ties	23 ^{aa}		
	Total	49		
VAR00031 - VAR00010	Negative Ranks	13 ^{ab}	10,85	141,00
	Positive Ranks	13 ^{ac}	16,15	210,00
	Ties	23 ^{ad}		
	Total	49		
VAR00032 - VAR00011	Negative Ranks	1 ^{ae}	1,50	1,50
	Positive Ranks	2 ^{af}	2,25	4,50
	Ties	46 ^{ag}		
	Total	49		
VAR00033 - VAR00012	Negative Ranks	4 ^{ah}	5,25	21,00
	Positive Ranks	5 ^{ai}	4,80	24,00
	Ties	40 ^{aj}		
	Total	49		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00034 - VAR00013	Negative Ranks	7 ^{ak}	8,79	61,50
	Positive Ranks	9 ^{al}	8,28	74,50
	Ties	33 ^{am}		
	Total	49		
VAR00035 - VAR00014	Negative Ranks	10 ^{an}	10,45	104,50
	Positive Ranks	13 ^{ao}	13,19	171,50
	Ties	26 ^{ap}		
	Total	49		
VAR00036 - VAR00015	Negative Ranks	8 ^{aq}	10,75	86,00
	Positive Ranks	15 ^{ar}	12,67	190,00
	Ties	26 ^{as}		
	Total	49		
VAR00037 - VAR00016	Negative Ranks	9 ^{at}	10,89	98,00
	Positive Ranks	13 ^{au}	11,92	155,00
	Ties	27 ^{av}		
	Total	49		
VAR00038 - VAR00017	Negative Ranks	12 ^{aw}	13,08	157,00
	Positive Ranks	13 ^{ax}	12,92	168,00
	Ties	24 ^{ay}		
	Total	49		
VAR00039 - VAR00018	Negative Ranks	10 ^{az}	10,90	109,00
	Positive Ranks	10 ^{ba}	10,10	101,00
	Ties	29 ^{bb}		
	Total	49		
VAR00040 - VAR00019	Negative Ranks	13 ^{bc}	14,31	186,00
	Positive Ranks	10 ^{bd}	9,00	90,00
	Ties	26 ^{be}		
	Total	49		
VAR00041 - VAR00020	Negative Ranks	17 ^{bf}	14,29	243,00
	Positive Ranks	9 ^{bg}	12,00	108,00
	Ties	23 ^{bh}		
	Total	49		

- a. VAR00022 < VAR00001
- b. VAR00022 > VAR00001
- c. VAR00022 = VAR00001
- d. VAR00023 < VAR00002
- e. VAR00023 > VAR00002
- f. VAR00023 = VAR00002
- g. VAR00024 < VAR00003
- h. VAR00024 > VAR00003
- i. VAR00024 = VAR00003
- j. VAR00025 < VAR00004
- k. VAR00025 > VAR00004
- l. VAR00025 = VAR00004
- m. VAR00026 < VAR00005
- n. VAR00026 > VAR00005
- o. VAR00026 = VAR00005
- p. VAR00027 < VAR00006
- q. VAR00027 > VAR00006
- r. VAR00027 = VAR00006
- s. VAR00028 < VAR00007

Ranks

- t. VAR00028 > VAR00007
- u. VAR00028 = VAR00007
- v. VAR00029 < VAR00008
- w. VAR00029 > VAR00008
- x. VAR00029 = VAR00008
- y. VAR00030 < VAR00009
- z. VAR00030 > VAR00009
- aa. VAR00030 = VAR00009
- bb. VAR00031 < VAR00010
- cc. VAR00031 > VAR00010
- dd. VAR00031 = VAR00010
- ee. VAR00032 < VAR00011
- ff. VAR00032 > VAR00011
- gg. VAR00032 = VAR00011
- hh. VAR00033 < VAR00012
- ii. VAR00033 > VAR00012
- jj. VAR00033 = VAR00012
- kk. VAR00034 < VAR00013
- ll. VAR00034 > VAR00013
- mm. VAR00034 = VAR00013
- nn. VAR00035 < VAR00014
- oo. VAR00035 > VAR00014
- pp. VAR00035 = VAR00014
- qq. VAR00036 < VAR00015
- rr. VAR00036 > VAR00015
- ss. VAR00036 = VAR00015
- tt. VAR00037 < VAR00016
- uu. VAR00037 > VAR00016
- vv. VAR00037 = VAR00016
- ww. VAR00038 < VAR00017
- xx. VAR00038 > VAR00017
- yy. VAR00038 = VAR00017
- zz. VAR00039 < VAR00018
- aaa. VAR00039 > VAR00018
- bbb. VAR00039 = VAR00018
- ccc. VAR00040 < VAR00019
- ddd. VAR00040 > VAR00019
- eee. VAR00040 = VAR00019
- fff. VAR00041 < VAR00020
- ggg. VAR00041 > VAR00020
- hhh. VAR00041 = VAR00020

Test Statistics^c

	VAR00022 - VAR00001	VAR00023 - VAR00002	VAR00024 - VAR00003	VAR00025 - VAR00004	VAR00026 - VAR00005
Z	-.471 ^a	-2,285 ^a	-1,821 ^a	-2,142 ^a	-1,581 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,637	,022	,069	,032	,114

Test Statistics^c

	VAR00027 - VAR00006	VAR00028 - VAR00007	VAR00029 - VAR00008	VAR00030 - VAR00009	VAR00031 - VAR00010
Z	-1,313 ^b	-1,060 ^a	-1,929 ^b	-1,617 ^b	-.878 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,189	,289	,054	,106	,380

Test Statistics^c

	VAR00032 - VAR00011	VAR00033 - VAR00012	VAR00034 - VAR00013	VAR00035 - VAR00014	VAR00036 - VAR00015
Z	-.816 ^b	-.183 ^b	-.341 ^b	-1,023 ^b	-1,593 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,414	,855	,733	,306	,111

Test Statistics^c

	VAR00037 - VAR00016	VAR00038 - VAR00017	VAR00039 - VAR00018	VAR00040 - VAR00019	VAR00041 - VAR00020
Z	-.939 ^b	-.149 ^b	-.151 ^a	-1,472 ^a	-1,719 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,348	,882	,880	,141	,086

- a. Based on positive ranks.
- b. Based on negative ranks.
- c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	49	8,00	37,00	28,3776	5,92183
VAR00002	49	21,00	38,50	30,0918	4,21761
VAR00003	49	23,00	39,00	31,5102	3,41640
VAR00004	49	54,00	109,00	89,9796	11,18125
VAR00005	49	,00	9,00	2,7143	2,06155
VAR00006	49	1,00	17,00	9,6735	4,10989
VAR00007	49	8,00	20,00	15,5102	3,06949
VAR00008	49	,00	14,00	4,6122	3,37772
VAR00009	49	,00	20,00	4,1020	3,68694
VAR00010	49	,00	18,00	6,1429	4,03629
VAR00011	49	1,00	3,00	2,9388	,31677
VAR00012	49	,00	3,00	2,6531	,77865
VAR00013	49	-3,00	3,00	2,2041	1,18988
VAR00014	49	-3,00	3,00	,7755	2,17242
VAR00015	49	-3,00	3,00	1,2041	2,08146
VAR00016	49	-3,00	3,00	1,6122	1,55210
VAR00017	49	-3,00	3,00	1,3469	1,82061
VAR00018	49	-3,00	3,00	,5918	2,21659
VAR00019	49	3,00	12,00	8,5714	2,03101
VAR00020	49	-12,00	,00	-6,0204	2,59398
VAR00021	49	1,00	1,00	1,0000	,00000
VAR00022	49	8,00	38,00	28,1429	5,43522
VAR00023	49	20,00	35,00	28,5714	3,88373
VAR00024	49	23,00	37,00	30,6327	3,17342
VAR00025	49	54,00	109,00	87,3469	9,42636
VAR00026	49	,00	12,00	3,5102	2,87317
VAR00027	49	2,00	18,00	10,5102	3,39805
VAR00028	49	8,00	20,00	14,9388	2,99589
VAR00029	49	,00	13,00	5,4898	3,22828
VAR00030	49	,00	14,00	4,8367	3,51394
VAR00031	49	,00	15,00	6,6735	3,77154
VAR00032	49	2,00	3,00	2,9796	,14286
VAR00033	49	,00	3,00	2,6735	,77427
VAR00034	49	-3,00	3,00	2,3265	1,19701
VAR00035	49	-3,00	3,00	1,1633	1,97217
VAR00036	49	-3,00	3,00	1,7755	1,66164
VAR00037	49	-3,00	3,00	1,8163	1,52307
VAR00038	49	-3,00	3,00	1,4082	1,97820
VAR00039	49	-3,00	3,00	,5102	2,26497
VAR00040	49	,00	12,00	8,1633	2,65634
VAR00041	49	-12,00	,00	-6,7959	2,97895
VAR00042	49	5,00	5,00	5,0000	,00000
Valid N (listwise)	49				